



Universidad
César Vallejo

EDUSER

Revista científica digital de Educación



Volumen 9
Número 2

JULIO - DICIEMBRE 2022

DOI:
10.18050/RevEduser

Versión electrónica ISSN:
2412-2769

EDUSER



Revista científica digital de Educación

REVISTA CIENTÍFICA DIGITAL DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
VOLUMEN 9 - NÚMERO 2 | AÑO 2022

EDITOR

FERNANDO ALEXIS NOLAZCO LABAJOS. *Universidad César Vallejo. Perú.*

EDITORES ASOCIADOS

IRMA MILAGROS CARHUANCHO MENDOZA. *Universidad César Vallejo, Perú.*

ROSANA MELEÁN ROMERO. *Universidad César Vallejo, Perú.*

COMITÉ EDITORIAL

ENAIDY REYNOSA NAVARRO. *Universidad César Vallejo. Perú.*

DOLORES VÉLEZ JIMÉNEZ. *Universidad España. México.*

ANTONIO PONCE ROJO. *Universidad de Guadalajara. México.*

ANA M^a LINARES ALONSO. *Universidad Pontificia de Salamanca. España.*

JOSÉ LUIS ARIAS ESTERO. *Universidad Católica San Antonio de Murcia. España.*

ANTONIO FERNÁNDEZ PORTILLO. *Universidad de Extremadura. España.*

ANTONIO CALDERÓN. *University of Limerick. Irlanda.*

RICARDO GOUVEIA RODRIGUES. *Universidade Beira Interior. Portugal.*

CONSEJO CIENTÍFICO

EDGARDO SERRANO POLO. *Universidad de Pamplona. Colombia.*

MARINA CALLEJA REINA. *Universidad de Málaga. España.*

SERGIO TOBÓN TOBÓN. *Centro Universitario CIFE. México, Colombia.*

JONATHAN ALBERTO CERVANTES BARRAZA. *Universidad Autónoma de Guerrero. México.*

ÓSCAR MAUREIRA CABRERA. *Universidad Católica Silva Henríquez, Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación. Chile.*

JOE GAXIOLA ROMERO. *Universidad de Sonora. México.*

WILMA PEÑAFIEL. *Universidad La Salle. Bolivia.*

GABRIELA DE LA CRUZ F. *Universidad Nacional Autónoma de México. México.*

ÁNGEL ORTIZ GONZÁLEZ. *Centro de Educación y Motivación del alumno - (CEYMA). España.*

CARLOS NAVARRO AGUILAR. *Ministerio de Educación Pública. Costa Rica.*

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ. *Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). México.*

ANA I. RODRIGUES GOUVEIA. *Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade da Beira Interior. Portugal.*

Diseño y diagramación:

Fondo Editorial

Periodicidad:

Publicación semestral

ISSN:

2412-2769 versión en línea

La opinión expresada por los autores es de exclusiva responsabilidad y no reflejan necesariamente los criterios del Comité Editorial de la Revista EDUSER. Del mismo modo que la mención de los nombres comerciales de productos no implica que la Revista EDUSER apruebe, recomiende o los prefiera a otros similares que no se mencionan. Prohibida la reproducción parcial o total de la Revista EDUSER, sin autorización previa y escrita.

Revista Arbitrada:

Sistema Arbitral por pares externos (doble ciego)

Correspondencia:

Dirigir toda correspondencia a Revista EDUSER.

Av. Alfredo Mendiola 6232, Panamericana Norte, Los Olivos, Lima - Perú.

E-mail: revistaeduser@ucv.edu.pe

Website: <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/index>
www.ucv.edu.pe



CONTENIDO



Contents

- | | | | |
|-----------|---|-----------|---|
| 7 | Habilidades socioemocionales y aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación secundaria
<i>Socio-emotional skills and cooperative learning in high school students</i> | 48 | Estrategia didáctica para el aprendizaje de las matemáticas en el ámbito universitario
<i>Didactic strategy for the development of mathematics learning at the higher level</i> |
| 19 | Gestión educacional y desempeño de los profesores en una escuela pública por convenio
<i>Educational management and performance of teachers in a public school by agreement</i> | 58 | Fernando Savater. Convivir el desafío al que se enfrenta la institución educativa en la actualidad
<i>Fernando Savater. Coexisting the challenge facing the educational institution today</i> |
| 29 | Acompañamiento institucional en el desempeño pedagógico en una escuela pública básica regular, Perú
<i>Relevance of institutional support in pedagogical performance in a regular basic public schooleducational institutions</i> | 69 | Educación superior inclusiva: debates y tendencias contemporáneas en América Latina
<i>Inclusive higher education: debates and contemporary trends in Latin America</i> |
| 38 | Rúbrica de evaluación en la satisfacción del estudiante en una universidad peruana
<i>Evaluation rubric on student satisfaction in a Peruvian university</i> | | |

Habilidades socioemocionales y aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación secundaria

Socio-emotional skills and cooperative learning in high school students

  Elberta Lucila Encalada Alarcón | Universidad César Vallejo, Perú

  Nancy Mariana Tafur Castromonte | Universidad César Vallejo, Perú

Fecha de recepción: 15.06.2022

Fecha de aprobación: 10.08.2022

Fecha de publicación: 30.12.2022

Cómo citar: Encalada, E. L. y Tafur, N. M. (2022). Habilidades socioemocionales y aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa Pública. *Revista científica digital de educación. Eduser* 9 (2), 7-18. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a1>

Autor de correspondencia: Elberta Lucila Encalada Alarcón

Abstract

Social-emotional skills are transcendental for the development and well-being of students. They allow the strengthening of a healthy coexistence among educational agents, and therefore the implementation of rights and duties, where not only the individual welfare but also the common good is a priority. The study presented here aims to determine the relationship between socioemotional skills and cooperative learning in secondary school students of a public educational institution in Ate, Peru. The approach used was quantitative, basic and non-experimental - transversal design, correlational level. The population included 145 students. A questionnaire and a survey technique were used to collect data. Its validation was carried out with expert judgment. For reliability, it was submitted to a pilot test with 20 students; using Cronbach's Alpha coefficient, the variables reached a value of 0.838 in socioemotional skills and 0.830 in relation to collaborative learning, presenting a strong reliability. The statistical results showed a considerable positive correlation, with a value of 0.707 of Spearman's Rho and a significance level of $0.000 < 0.05$. It was concluded that, by increasing students' socioemotional skills, cooperative learning can be carried out with better skills, a space that leads to the achievement of common objectives for their own and others benefit.

Keywords: socioemotional skills; cooperative learning; personal development; well-being.

Resumen

Las habilidades socioemocionales son trascendentales para el desarrollo y bienestar de los estudiantes. Permiten el fortalecimiento de una sana convivencia entre los agentes educativos, y por ende la puesta en práctica de derechos y deberes, donde prima no sólo el bienestar individual, sino el bien común. El estudio presentado tiene como objetivo determinar la relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa pública de Ate – Perú. El enfoque utilizado fue cuantitativo, de tipo básico y diseño no experimental – transversal, nivel correlacional. La población abarcó 145 estudiantes. Se empleó un cuestionario y como técnica la encuesta para recopilar datos. Su validación se llevó a cabo con juicio de expertos. Para la fiabilidad, se sometió a una prueba piloto con 20 estudiantes; haciendo uso del coeficiente de Alfa de Cronbach, las variables alcanzaron un valor de 0,838 en habilidades socioemocionales y 0,830 en relación con aprendizaje colaborativo, presentando una fuerte confiabilidad. Se utilizó el Programa Estadístico SPSS versión 25. Los resultados estadísticos, comprobaron una correlación positiva considerable, con un valor de 0,707 de Rho de Spearman y un nivel de significancia de $0,000 < 0,05$. Se concluyó que, al acrecentar las habilidades socioemocionales en los estudiantes, el aprendizaje cooperativo podrá llevarse a cabo con una mejor destreza, espacio que conlleva al logro de objetivos comunes para un aprovechamiento propio y de los demás.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; aprendizaje cooperativo; desarrollo personal; bienestar individual; bien común.

INTRODUCCIÓN

El interés investigativo por el ámbito socioemocional de los individuos y su accionar cotidiano en el sistema educacional, ha suscitado la imperiosa necesidad de abordar una problemática asociada de forma actitudinal y propia del comportamiento humano, que ha llevado a un análisis metódico del desenvolvimiento cotidiano.

La COVID-19, ha tenido un impacto mundial en diferentes sectores de actividad, incluyendo el sector educativo, pues ha permitido replantear su quehacer pedagógico frente al descuido de aspectos que contribuyen al desarrollo y bienestar del educando. Más aún, si se advierte que, al cerrar las escuelas, los estudiantes perdieron lo más esencial para su aprendizaje y desarrollo: el contacto social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Mundialmente, se ha otorgado mayor importancia al aprendizaje cognitivo, que al aprendizaje socioemocional y comportamental, dejando de lado mecanismos básicos para empoderar a los educandos y provocar el cambio en la sociedad. De ahí, es imperioso ofrecer a los adolescentes no solo temáticos disciplinares, sino también habilidades primarias para ser competentes y responder a las exigencias que demandan las diferentes esferas de la vida, logrando así conseguir objetivos educativos y laborales (Jaramillo, 2020).

López (2021), afirmó que la pandemia modificó el medio en el que se lleva a cabo el currículum, porque además del uso de plataformas, descubrió la necesidad de impulsar diferentes aprendizajes, competencias y valores. Sustentó que la vuelta a la presencialidad educativa, implicaría la disposición de acciones relevantes que fomenten el desarrollo de diversas habilidades socioemocionales, en perspectiva del ejercicio de un aprendizaje cooperativo; pues estas favorecen el proceso conducente al mejoramiento social de los estudiantes con sus pares y adultos. Ya Rozo (2007), señaló que el ser humano, para ser consciente y entender sus emociones, previamente debe percibir los estímulos externos e internos, sentir y repensar en un contexto y tiempo determinado.

En la realidad del Perú, bajo datos ofrecidos por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2020; 2019), los estudiantes han perdido espacios de convivencia y participación, espacios importantes para el mundo laboral y necesarios para la vida, el aprendizaje, el trabajo cooperativo y el ejercicio para una ciudadanía activa (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Esta situación es evidente en instituciones de educación locales, en la que los estudiantes evidenciaron dificultades para el trabajo en equipo. Dichas dificultades están referidas al seguimiento de instrucciones, organización, cumplimiento de funciones y toma de decisiones, mientras que otras se asocian con el intercambio de ideas, expresión de sentimientos, respeto de opiniones y consideraciones de carencias y anhelos de los demás. Las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo interactúan dentro del quehacer educativo.

Las habilidades socioemocionales, son recursos que permiten a los estudiantes conocerse como personas, conducir las propias emociones, comunicar con claridad, solucionar problemas, trazary conseguir metas (Aranda y Caldera, 2018). Las mismas se manifiestan a través de modelos sólidos de comportamiento y pensamiento, el trabajo en equipo y el manejo de emociones (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019).

De acuerdo a información suministrada por Acuña et al. (2021), los estudiantes se encuentran en un nivel alto en habilidades sociales (61.7%) y aprendizaje cooperativo (66.7%), demostrando resultados inferenciales (Rho de Spearman de .501*) la existencia de una correlación positiva entre ambas variables. Al respecto de ello, Escudero (2020), encontró una valoración de $r = .251$ y un $p=0.36$ menor .05, estableciendo una relación positiva débil entre el aprendizaje cooperativo y la inteligencia interpersonal. De igual modo, Arguedas (2020), señaló que un 75% considera un nivel bajo el aprendizaje cooperativo y un nivel por desarrollar la dimensión habilidades avanzadas (56.3%). Así mismo, se pudo concluir de forma evidenciable la correlación existente entre las variables investigadas.

Por su parte Méndez (2020) encontró niveles altos en control de emociones (56,3%) y autoconciencia (51.6%); un nivel medio en autocontrol (71,9%) y bueno en aprendizaje cooperativo (56.3%) y un valor de significancia aceptable que permitió evidenciar la correlación

respectiva entre las variables. Así, ambas muestran un valor referencial y particular de la forma de autoconciencia y aprendizaje cooperativo. Igualmente, Fernández (2019) halló una correlación significativa entre las habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo ($r=0,694$).

Las habilidades socioemocionales, según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), son acciones, cualidades y características de la personalidad que favorecen la mejora de la persona y que trae como resultado, la presencia del conocimiento y comprensión autónoma por parte de la persona, en situaciones relacionadas con la atención para poder garantizar el sentido valedero de las capacidades formuladas desde una perspectiva de libertad y eficacia, permiten la comprensión y regulación de las emociones, el plantear y llevar a cabo objetivos concretos, valorar y expresar empatía, establecer y conservar relaciones interpersonales sanas; al igual que tomar decisiones con compromiso, y con ello accionar en la sociedad. Ello se aprende de forma intencional mediante estrategias individuales y grupales.

Con lo anterior, se enmarcan cinco dimensiones, de las cuales tres de ellas están encaminadas a la autogestión de las propias emociones: 1) autoconciencia, entendida como el reconocimiento, entendimiento y valoración motivacional en torno a las exigencias, procesos cognitivos actitudinales; 2) autorregulación, expresada en gestionar las acciones, percepciones, comportamientos que tienen que utilizarse de forma pertinente en el devenir diario, así como integral y reflexiva; 3) autonomía, que permite impulsar acciones en favor propio y de los demás; 4) empatía, que consiste en abordar de forma puntual el sentimiento valorativo emocional de los otros individuos muy aparte del personal; y la 5) colaboración, como la capacidad de poder establecer relaciones saludables con los otros (SEP, 2018).

Las habilidades socioemocionales cumplen un rol importante en el accionar educativo, interrelacionando de manera efectiva (Hymel & Darwich, 2018). Permiten gestionar los estados de ánimo y formas de sentir, dando paso a respuestas de tipo verbal y no verbal que conducen a la creación de comportamientos apropiados según el entorno socioemocional de las personas (Barrientos, 2016). Estas

contribuyen al desempeño personal y al logro de zonas importantes de aprendizaje (Extremera, Rey & Pena, 2016; Lopez y Lopez, 2018).

El aprendizaje cooperativo es señalado como uno de los procesos principales del constructivismo. En ello, se precisan las discrepancias que muestran los estudiantes, permitiendo alcanzar porcentajes de eficiencia y rendimiento que no se lograría en el trabajo personal (Monereo, 2001). Se consideran sus diferencias en productividad y destrezas, aunque al presentarse grupos igualitarios se toma en cuenta una secuencia de actividades para lograr la intervención de cada integrante del equipo y asegurar la participación en condiciones igualitarias (Suárez, 2003). Este escenario de colaboración permite dejar de lado la competencia, la ofuscación y la exclusión social (Orlick, 1990).

Para Johnson y Johnson (2014), el aprendizaje cooperativo implica concebir una estrategia que tiende a reunir a un grupo de personas o educandos en mínimas asociaciones y que, al interactuar en conjunto, promueven sus potencialidades manifestadas en un aprendizaje propio o colectivo. Así, la interacción promueve el aprendizaje en la concepción sociocultural y en la puesta en práctica de habilidades socioemocionales que se desean entrelazar.

Para la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo, se debe tomar en cuenta con cinco dimensiones: interdependencia positiva, la cual se logra cuando los que componen un grupo son conscientes que la interrelación entre ellos permite alcanzar los objetivos; compromiso individual y grupal, ello es posible si cada miembro del grupo se hace cargo de aportar con el trabajo de grupo, considerando las contribuciones de los demás; interacción estimuladora, donde cada integrante tiene la tarea de promover el aprendizaje del resto del grupo y por último, la valoración de grupo, que implica darse un espacio para cuestionar, lo alcanzado con respecto al objetivo planteado.

Por lo expuesto, cabe señalar que no es suficiente que se produzca la interacción entre los estudiantes para un aprendizaje cooperativo, sino, es la forma cómo se lleva a cabo la interacción (Ovejero, 1990). De esta manera, un aprendizaje cooperativo da paso a la diversidad, a una convivencia sana entre las personas, pues el contexto se vuelve efectivo al surgir interacciones

gratificantes. Estas condiciones también influyen en el autoconcepto y la autoestima; además de impulsar el ánimo individual y grupal, de seguir adelante (Velázquez, Fraile y López, 2014).

Diversas teorías explican cómo se procesan las habilidades socioemocionales. En el Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), se considera que estas habilidades, aparte de procesar y regular las emociones, tienen un rol preponderante en el proceso del pensamiento. Aspecto que fundamenta la relación entre lo cognitivo y afectivo de los individuos (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). En este sentido, para Mayer y Salovey las emociones son representaciones mentales donde la información es procesada por el sistema cognitivo y motivacional (Mayer y Salovey, 1997). En otras palabras, las emociones dan significado y sentido a las experiencias, por ello son como instrumento de conocimiento (Mayer & Cobb, 2000).

La información emocional fortalece la función de la memoria (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Por consiguiente, las representaciones emocionales están también integradas a las estructuras cognitivas, pues existen procesos mentales específicos que permiten entender, abstraer y razonar la información emocional, permitiendo incrementar los conocimientos del mundo circundante (Mayer, 2001).

La propuesta teórica de la emoción o emotividad sustentada por Lazarus (1982, como se citó en Melamed, 2016), manifiesta que al acontecer una emoción se precisa la existencia de un pensamiento, pues un sujeto al vincularse con ciertos estímulos pone en práctica un conjunto de operaciones mentales que enmarcan juicios valorativos. De ahí que, Lazarus señala la existencia de la relación sujeto-contexto, donde se evidencian formas de valoración automática y voluntaria, que ocasionan respuestas emotivas que sirven como protectoras de bienestar.

En cuanto al aprendizaje cooperativo, las teorías que la sustentan y orientan su quehacer se predisponen al ámbito social como eje referencial del desenvolvimiento humano, así como el aspecto cognitivo que es asumido por los constructivistas educacionales y el ámbito conductual como modelo del accionar cotidiano de las personas.

Los hermanos Johnson, propusieron la Teoría de la Interdependencia Social (Johnson & Johnson, 1989) e indican que la forma en que se organizan los miembros del grupo traslucir la interacción entre ellos y la serie resultante que pueda generarse y en el caso del aspecto positivo que recae en la cooperación. Se predispone en la interacción conjunta de sus integrantes que estimulan la dedicación que muestra cada integrante en su aprendizaje; lo que no ocurre en el aspecto negativo que se enfoca en la competencia, puesto que sus miembros tienden a dificultar y poner impedimentos en la voluntad individual para poder obtener las acciones propuestas.

Por otro lado, la teoría que también sostiene el aprendizaje cooperativo, es la Teoría del desarrollo cognitivo, apoyada a su vez en cuatro teorías. La teoría de Piaget, que supone que la cooperación es el accionar que los miembros despliegan en pro de los propósitos que se han planeado desde una perspectiva general que tiende a relacionarse con el aspecto emocional y de forma colectiva. A partir de ello, se propone que cuando las personas contribuyen en el medio ambiente cognitivo y social, se precisa un conflicto que crea un desequilibrio cognitivo, por lo tanto, incentiva la destreza de alcanzar una perspectiva y el desarrollo cognitivo; elementos que defienden puntos de vista diferentes relacionadas con la tarea escolar (Piaget, 1950). Es por ello que el proceso de aprendizaje en torno a la cooperación implica la interrelación con los demás individuos, lo que lleva a un rápido desarrollo cognitivo.

La teoría del desarrollo sociocultural de Vygotsky (1978), señala que el funcionamiento mental de las personas y sus logros nacen de las interrelaciones sociales, pues el trabajo mental viene a ser la transcripción interiorizada y convertida de la meta alcanzada por el grupo. Asimismo, sustenta que los saberes conceptuales se generan desde un ámbito social y se predispone de acuerdo a los esfuerzos colaborativos por perfeccionarse, descubrir y corregir trabas. Una definición medular es la zona de desarrollo próximo, que establece la diferencia entre lo que puede realizar un estudiante por sí mismo, y lo que logra alcanzar con la orientación de monitores o ayuda de pares que poseen mayor capacidad en el trabajo (Vygotsky, 1981). De ahí que, para un desarrollo intelectual se precisa la reducción del trabajo individual.

Igualmente, al abordar el ámbito teórico cognitivo, se enfoca en considerar el aprendizaje desde una perspectiva colaborativa y en base del modelado, poder disponer y acompañar de tal manera que pueda comprenderse lo que se pretende enseñar. Así, el aprendiz debe efectuar y transformar cognitivamente lo informado previo procesamiento para que pueda integrarse en la estructura cognitiva con apoyo memorístico. Una forma eficaz de desarrollarlo es exponer el tema a un tutor, pues beneficia al tutor quien al aplicarlo desarrolla una forma de aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1998).

Así mismo, la teoría de la controversia defendida por Johnson et al. (1998), señala al confrontarse las diversas percepciones no afines se tiende a adquirir una pugna conceptual que implica la búsqueda exhaustiva informativa y que genere nuevas propuestas de contenidos como resultado de la reflexión adquirida de forma metódica. La línea para poner en juego esta situación se enfoca en la organización de las ideas, con énfasis en defenderla desde diversas posturas contrarias que pretenden no solo refutar, sino transformar las perspectivas de los demás y que los saberes puedan identificarse desde ambos enfoques de manera concurrente para así concluir con una síntesis que genere consenso.

Por último, la Teoría del aprendizaje conductual, indica que las acciones escolares que realicen los estudiantes se sujetan a dos razones, a la presencia o ausencia de reforzadores que reciban, lo que ocasionará actitudes frente a la tarea, como de ímpetu o desgano. De esta manera, al referirse a este aprendizaje se direcciona a la generación de estímulos a los miembros de un grupo de trabajo en concordancia con su interés motivacional para que puedan ayudarse y evitar el individualismo del resto de integrantes y por ende no se lograría la meta señalada. De esta forma, Skinner consideró el estudio de las contingencias grupales y Bandura la imitación (Bandura, 1977; Skinner, 1968).

En este contexto se planteó la interrogante que guía la investigación: ¿Qué relación existe entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo en estudiantes escolares?, estando concentrado el propósito en brindar un aporte académico sobre las temáticas estudiadas.

METODOLOGÍA

El enfoque de investigación utilizado fue cuantitativo, de tipo básico, diseño no experimental-transversal, nivel correlacional. Se hizo uso del método hipotético deductivo que permite emplear procesos lógicos deductivos a partir de supuestos que deben ser comprobados (Sánchez, et al., 2018).

Se contó con una población de 145 estudiantes del nivel secundaria de una institución pública de un distrito de Lima Metropolitana, según consta en el sistema de matrícula y cuya asistencia es permanente. La muestra estuvo conformada por 106 estudiantes. Para tal fin se utilizó el muestreo probabilístico aleatorio simple que permitió la deducción de forma anticipada la probabilidad de poder contar, a partir de una población, con una muestra aleatoria simple posibilidad de que cada una de las unidades que conforman la población puedan formar parte de la muestra (Sánchez et al., 2018).

Para la recogida de datos se empleó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, el cual fue aplicado bajo el formato online, Google Forms, a través del aplicativo WhatsApp. Previa a la aplicación del cuestionario, se tomaron en cuenta las consideraciones éticas a padres de familia y estudiantes. Bajo la misma modalidad online, se brindó información, a los padres de familia, sobre el objetivo del estudio y la confidencialidad de los datos. Una vez recepcionada la conformidad del consentimiento informado del padre de familia, se procedió con la aplicación del cuestionario, el cual contenía, inicialmente, las consideraciones éticas para contar igualmente con el consentimiento informado del estudiante.

Se adaptaron dos instrumentos: el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales y el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo. El primero basado en el enfoque del SEP (2018), en la que se consideró cinco dimensiones: Autoconciencia, Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración. Y el segundo, tomando en cuenta la teoría de Johnson y Johnson (2014), con sus respectivas dimensiones. Cada instrumento contiene 24 ítems, con una escala de medición tipo Likert. Se sometieron a validez de contenido a través de Juicio de expertos. Así mismo, se manejó el procedimiento Coeficiente alfa de Cronbach, para la confiabilidad, donde se

obtuvo .838 para el Cuestionario de habilidades socioemocionales y .830 para el Cuestionario de Aprendizaje cooperativo; para tal fin, se realizó un estudio piloto con 20 estudiantes de los dos últimos grados de secundaria, de características similares a la muestra.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1, los resultados muestran que un número mayor de estudiantes (72) muestran un nivel medio, a contraparte del nivel bajo que evidencia un número menor (34), sin lugar los porcentajes permiten mostrar dichos cambios en lo que respecta a las habilidades socioemocionales. También, en autorregulación y en autonomía se percibe un porcentaje alto, así como en empatía. En el caso de la autoconciencia y colaboración el nivel medio ha sido el más característico.

Tabla 1

Frecuencias descriptivas: Habilidades socioemocionales y sus dimensiones

Variable y sus dimensiones	Bajo		Medio		Alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Autoconciencia	38	35,8	53	50,0	15	14,2	106	100
Autorregulación	43	40,6	61	57,5	2	1,9	106	100
Autonomía	37	34,9	61	57,5	8	7,5	106	100
Empatía	30	28,3	58	54,7	18	17,0	106	100
Colaboración	21	19,8	53	50,0	32	30,2	106	100
Habilidades Socioemocionales	34	32,1	72	67,9	0	0	106	100

Nota: Resultados descriptivos SPSS_v25 (2021)

En la tabla 2, en relación al aprendizaje cooperativo se evidencia un nivel regular en los educandos, seguido del nivel bajo y alto como referentes porcentuales. Asimismo, en interdependencia positiva se identifica un número estimulador en interacción (67), así como en prácticas interper-

sonales y grupales un 52,8%, siendo un porcentaje regular. En ese sentido, se puede identificar el compromiso individual y grupal con un porcentaje menor al anterior (50,9%) y en valoración grupal han mostrado un nivel medio.

Tabla 2

Frecuencias descriptivas: Aprendizaje cooperativo y sus dimensiones

Variable y sus dimensiones	Malo		Regular		Bueno		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Interdependencia positiva	25	23,6	67	63,2	14	13,2	106	100
Compromiso individual y grupal	27	25,5	54	50,9	25	23,6	106	100
Interacción estimuladora	33	31,1	56	52,8	17	16,0	106	100
Prácticas interpersonales y grupales	31	29,2	56	52,8	19	17,9	106	100
Valoración de grupo	22	20,8	53	50,0	31	29,2	106	100
Aprendizaje cooperativo	30	28,3	74	69,8	2	1,9	106	100

Nota: Resultados descriptivos SPSS_v25 (2021)

Al mostrar el análisis inferencial en la tabla 3, se precisan resultados que permiten comprobar la hipótesis general planteada tal como se puede

apreciar en la tabla, lo que ha conllevado a abordar las específicas de forma pertinente y en correspondencia a los resultados respectivos.

Tabla 3
Prueba de hipótesis

Hipótesis	Variable* Correlación	Rho- Spearman	Significatividad- lateral	N	Nivel
Hipótesis general	Habilidades socioemocionales* Aprendizaje cooperativo	,707**	,000	106	Considerable
Hipótesis específica 1	Autoconciencia* Aprendizaje cooperativo	,636**	,000	106	Considerable
Hipótesis específica 2	Autorregulación* Aprendizaje cooperativo	,477**	,000	106	Media
Hipótesis específica 3	Autonomía* Aprendizaje cooperativo	,521**	,000	106	Considerable
Hipótesis específica 4	Empatía* Aprendizaje cooperativo	,477**	,000	106	Media
Hipótesis específica 5	Colaboración* Aprendizaje cooperativo	,460**	,000	106	Media

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

Respecto a la tabla 3, en la hipótesis general, se distingue un valor de 0,707 de Rho de Spearman, y un nivel de significancia de $0,000 < 0,05$, adquiriendo una correlación positiva considerable entre las variables propuestas.

Para cada una de las hipótesis específicas, la correlación alcanzada fue a un nivel positivo considerable en la hipótesis específica 1 (autoconciencia y aprendizaje cooperativo), en la hipótesis específica 2 y en la hipótesis específica 3 (autonomía y aprendizaje cooperativo), obteniendo valores de $r = ,636^{**}$ y $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$ y $r = ,477^{**}$, y $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$, $r = ,521^{**}$ y $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$, respectivamente. Con respecto a la hipótesis específica 4 (empatía y aprendizaje cooperativo) y la hipótesis específica 5 (colaboración y aprendizaje cooperativo) el nivel de correlación fue positiva media con

valores como de $r = ,477^{**}$ y $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$, y $r = ,460^{**}$ y $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$ respectivamente. De esta manera se puede concluir que cuanto mejora las habilidades socioemocionales, también mejora el aprendizaje cooperativo.

En la medida que muestra los resultados, es relevante considerar la correlación de las variables; aspecto fundamental por cuanto ello redundará en el mejoramiento de resultados escolares, así como en el bienestar propio y colectivo. Igualmente, se logró advertir que el accionar de ambas variables se encuentra en un nivel regular. Estos resultados coinciden con Acuña et al. (2021), quienes afirmaron que existe una correlación positiva entre ambas variables y que los estudiantes se ubican en un nivel alto, tanto en las habilidades socio afectivas como en el aprendizaje cooperativo. Esto significa, según

los autores, que los estudiantes en su mayoría alcanzan un nivel muy bueno de habilidades sociales, lo que les va a permitir poder vincularse y comunicarse de manera efectiva con sus pares.

Lo expuesto, se sustenta el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), en torno al individuo y la obtención de diversas prácticas para el entendimiento contextual, necesita estructuras mentales, relacionado con la emotividad, lo que viabiliza la interacción con los demás en la construcción sociocultural de la puesta en práctica de la inteligencia y las habilidades respectivas como lo sustentó Ovejero (1990), es decir en la experiencia de un aprendizaje cooperativo, los estudiantes desarrollan sus habilidades socioemocionales. En este sentido, estas actúan no solo para regular emociones, sino también para alcanzar metas y aprender a trabajar en equipo (OCDE, 2016).

Al desplegar las habilidades socioemocionales, las personas tienden al conocimiento y comprensión emocional, generando aprendizajes adecuados y de manera armoniosa con los otros. Es por ello, indispensable el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para poder efectuar el logro del aprendizaje respectivo, permitiendo desarrollar estrategias viables en torno al ámbito participativo, afectividad y el diálogo continuo para poder potenciar los procesos regulatorios, autonomía y demás habilidades blandas (SEP, 2018).

Lo mencionado se fortalece por lo expuesto por Johnson y Jonhson (2014), en su teoría de la controversia, al manifestar que el aprendizaje de forma cooperativa es viable cuando se efectúa en grupos pequeños, identificando situaciones de índole conceptual que servirá para plantear perspectivas diversas e incluso contradictorias, para la defensa y debate en torno al propósito de alcanzar una continuidad conjunta para poder fortalecer sus recursos y los objetivos planeados.

Por otra parte, se encontró una correlación significativa entre la autoconciencia y el aprendizaje cooperativo, por lo que se pudo deducir que la mejor autoconciencia en los estudiantes mejora su aprendizaje cooperativo. En este sentido, la autoconciencia permite en los estudiantes la búsqueda de su propio beneficio y del grupo; esto se da cuando los estudiantes logran identificar, comprender y valorar

intereses, así como necesidades, pensamientos y emociones propias, en su autorrelación y con los otros, como lo señala SEP (2018).

Hallazgos similares se encontraron en Méndez (2020), al presentar resultados que le permitieron afirmar que hay una correlación alta y positiva entre la autoconciencia y el aprendizaje cooperativo. De esta manera, cuando se fortalece la autoconciencia a través del pensamiento y emoción, se incrementan también la cantidad de experiencias, producidas en la interrelación con los otros (SEP, 2018).

Adicionalmente, están los resultados descriptivos, donde en autoconciencia y aprendizaje cooperativo los estudiantes están en un nivel regular en autoconciencia y aprendizaje cooperativo; siendo estos superados por los resultados de Méndez (2020), con nivel Alto en Autoconciencia y aprendizaje cooperativo. Frente a ello, cabe resaltar, lo señalado por Roza (2007), que la autoconciencia se da, en un espacio y tiempo, es decir, en un espacio cooperativo donde a través de la relación dialógica entre pares les pueda permitir maximizar sus capacidades y habilidades. De esta manera, la autoconciencia, da la apertura de que las experiencias que emanan de lo interno y externo, una vez reconocidas como propias, pueden ser repensadas.

De la misma forma, se demostró que los resultados descriptivos expusieron que los participantes alcanzaron un nivel regular en autorregulación y aprendizaje cooperativo. Resultados semejantes se encontraron en Arguedas (2020), pues muestran correlación entre las habilidades alternativas a la agresión y el aprendizaje cooperativo, aunque en un nivel bajo. En esa misma línea, van los resultados descriptivos del aprendizaje cooperativo, siendo el nivel bajo y de la dimensión, habilidades para hacer frente al stress cuyo nivel es en proceso, considerando que esta dimensión está relacionada con la autorregulación, pues, indica la manera en que un individuo tiende a hacer frente con madurez, naturalidad diversos eventos de tensión y adversidad para la identificación de las emociones suscitadas

Estos hallazgos se basan en lo señalado por SEP (2018), en que la disposición autorreguladora se predispone con base en el ámbito emocional, conductual y cognitivo que tienden a influir en el aprendizaje cooperativo. De esta manera, la población juvenil tiende a confundirlo al efectuar

contención emocional, lo que implica la experimentación de las emociones para poder generar conductas surgidas de la reflexión metódica. Esto se hace posible en los grupos, pero cabe recalcar lo que menciona Ovejero (1990), es la naturaleza de la interacción de los grupos lo que genera el desarrollo de habilidades además de un aprendizaje cooperativo propiamente dicho.

Por otro lado, se comprobó una correlación positiva considerable entre la autonomía y el aprendizaje cooperativo, concluyendo que a mejor autonomía en los estudiantes, mejor aprendizaje cooperativo; alcanzando un nivel regular en autonomía y en aprendizaje cooperativo. Estas afirmaciones se cimientan en lo dicho por SEP (2018), al señalar que la autonomía es iniciativa, responsabilidad y compromiso individual; como lo indica Vygotsky (1978), es a partir de la interacción social cuando el estudiante va creando la capacidad de entender por sí mismo el mundo circundante; interacción que se da con el docente o con sus pares, donde primero se da a nivel interpersonal y luego intrapersonal para contextualizarse en el grupo.

Por su parte, Johnson y Jonhson (2014) aluden que la individualidad en torno a la responsabilidad se predispone en el aseguramiento de que afiancen el trabajo de forma grupal y promueva el empoderamiento de sus integrantes para un desempeño posterior en un trabajo individual y eficiente encuadrando dentro de una interacción estimuladora.

En lo concerniente a la empatía y aprendizaje cooperativo, se halló una correlación positiva media, ultimando que, a mejor desarrollo de la empatía, mejor aprendizaje cooperativo. De este modo, la empatía, al estar inmersa en las prácticas interpersonales y grupales, los integrantes del grupo hacen uso de sus habilidades sociales para un desempeño óptimo (Johnson y Jonhson, 2014).

Así mismo, los estudiantes señalaron que la empatía y el aprendizaje cooperativo se da en un nivel medio regular. En el mismo orden, se ha considerado lo evidenciado por Escudero (2020), que pudo identificar un porcentaje regular de educandos que se ubican de forma regular, evidenciando una relación significativa en contraste con las otras habilidades como la empatía y el aprendizaje cooperativo. Lo que se explica, según lo dicho por Orlick (1990), el vínculo con el otro es importante para percibir

sus emociones y entender lo que acarrea los estados emocionales en los demás, y para hacerlo perceptible en el grupo, debe renunciarse la competencia, el individualismo y la exclusión social. Aquí cabe resaltar, lo dicho por SEP (2018), cuando enuncia que, la empatía es la base para cimentar adecuadas relaciones interpersonales, considerando no solo lo afectivo sino también lo cognitivo.

Por último, se encontró una correlación positiva media entre la colaboración y el aprendizaje cooperativo, concluyendo, que cuanto mayor es la colaboración, mejor es el aprendizaje cooperativo. De igual modo, se identificó que un 50% de los estudiantes se centran en un nivel medio en relación con estas dos variables. Estos resultados convergen con lo encontrado por Fernández (2019), quien concluyó que existe relación entre las habilidades sociales avanzadas en los estudiantes y el aprendizaje cooperativo. Señala que las habilidades sociales avanzadas se colocan en un nivel por mejorar, en contraste al aprendizaje cooperativo que se encuentra en un nivel regular. Situación que se explica que, siendo las Habilidades Sociales avanzadas, un nivel superior de interacción, participación y convencimiento, esta debe desarrollarse en un entramado social, donde las diferencias individuales sumen y puedan los integrantes participar en condiciones igualitarias (Pujolás, 2012).

Complementando ello, SEP (2014) destaca que, la colaboración involucra formar una unidad del conjunto, para excluir el individualismo y cimentar un colectivo donde la convivencia, el ser y el hacer permitan desarrollar habilidades de comunicación y transacción. También, Goleman (2000) puntualiza que, para trabajar en grupos cooperativamente, los estudiantes deben incrementar sus habilidades socioemocionales aprendiendo a: autoorganizarse, saber, escuchar, distribuirse funciones, solucionar conflictos, asumir responsabilidades y coordinar tareas, facilitando así los procesos cognitivos y afectivo-relacionales vinculados a las actitudes y valores.

Finalmente, Johnson y Jonhson (2014), también expresan que para efectuar un aprendizaje cooperativo y no un trabajo grupal, debe estar presente en el grupo una integración estimuladora, con el objetivo de estimular al conjunto de los integrantes, la colaboración, la participación y motivación para el logro de objetivos comunes. A ello se adiciona lo dicho

por Piaget (1950), quien señaló que, un evento contiene conflicto de cognición que surge de la participación voluntaria de los individuos en el establecimiento de acuerdos con las personas para alcanzar objetivos y corroborar el aporte del aprendizaje cooperativo.

Limitaciones del estudio

Una de las posibles limitaciones para el estudio, está referida a la administración del cuestionario bajo el formato online, pues no permite tener un control de las condiciones que favorezcan respuestas veraces de los estudiantes; así mismo el contexto de pandemia, donde la situación de estrés por el confinamiento se hizo álgido, pudieron sesgar los resultados y por ende las conclusiones emitidas.

Futuras líneas de investigación

A partir de esta investigación de tipo correlacional se proponen realizar investigación bajo un diseño experimental que permita estudiar la causalidad entre las variables de estudio.

CONCLUSIONES

Se determinó la relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa pública, demostrándose que al mejorar las habilidades socioemocionales, también mejora el aprendizaje cooperativo. Existe una correlación positiva entre ambas variables. Los estudiantes se ubican en un nivel alto, tanto en las habilidades socio afectivas como en el aprendizaje cooperativo.

Al fortalecer y acrecentar las habilidades socioemocionales en los estudiantes, se potenciará una apertura para el desarrollo social y una mejor gestión de emociones, accediendo con ello a una mayor disposición para un aprendizaje cooperativo y compartiendo así, objetivos comunes.

Con habilidades socioemocionales, las personas tienden al conocimiento y comprensión emocional, generando aprendizajes adecuados y de manera armoniosa con los otros. Es por ello, indispensable el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para poder

efectuar el logro del aprendizaje respectivo, permitiendo desarrollar estrategias viables en torno al ámbito participativo, afectividad y el diálogo continuo.

De la misma manera, se emiten respuestas a las relaciones entre las variables centrales y sus dimensiones, ofreciendo información de interés sobre: 1) autoconciencia, autorregulación, autonomía, empatía, y colaboración.

Se recomienda a la institución educativa agenciar espacios de socialización para un pleno fortalecimiento de las habilidades socioemocionales; así mismo, en los grupos de trabajo, aplicar técnicas cooperativas para un beneficio individual y colectivo.

REFERENCIAS

Acuña, S. P., Soto, C. V., Alanya-Beltran, J., Ruiz, J. M., y Poma, Y. (2021). *Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo para el aprendizaje de un idioma extranjero*. Grupo Compás Universidad de Oriente Centro Sur.

Aranda, M. y Caldera, J. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista Educarnos*, 8(31), 41-66. https://www.researchgate.net/publication/331597025_Gamificar_el_aula_como_estrategia_para_fomentar_habilidades_socioemocionales

Arguedas, R. (2020). *Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo de los estudiantes de contabilidad en un instituto superior de Los Olivos, 2020*. Tesis de maestría. [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49942>

Aristulle, P. D. C., & Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 26. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>

Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward and Unifying Theory of Behavior Change. *Psychological Review*, 84(2), 195-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/40450>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. CNE.
- Escudero, E. (2020). *Aprendizaje colaborativo y la inteligencia interpersonal en estudiantes de tercer grado de la I.E.P Jorge Basadre, 2020* [Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56623>
- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 65–72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernández, Y. (2019). *Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo en estudiantes de una institución educativa privada de Carabayllo, año 2019* [Tesis de Maestría, en Educación. Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40582>
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral cuadernos del profesorado*, 3(6), 43–52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Kairós
- Hymel, S., & Darwich, L. (2018). Building peace through education. *Journal of Peace Education*, 15(3), 345–357. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1535475>
- Jaramillo S., G. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria*. Unicef.org. UNICEF PNUD PDS No 20. <https://www.unicef.org/lac/informes/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN. Interaction Book Company
- Johnson, D. y Johnson R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1998). Maximizing instruction through cooperative learning. *ASEE Prism*, 7(6), 24–29.
- Lopez, B., & Lopez, B. E. (2018). El desarrollo de las habilidades socioemocionales como factor influyente en el desempeño académico. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, agosto. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/habilidades-socioemocionales.html>
- López, N. (2021). *Hacia una generación de políticas para el desarrollo integral de las y los adolescentes de América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/hacia_una_generacion_de_politicas_para_el_desarrollo_integral_de_las_y_los_adolescentes_non-paper_3.pdf
- Mayer, J. & Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey Bass.
- Mayer, J. D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. In J. P. Forgas (Ed.). *Handbook of Affect and Social Cognition* (pp. 410–431). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Basic Books. https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422/
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042016000100001&lng=es&tlng=es.
- Méndez, R. (2020). *Control de emociones y aprendizaje cooperativo en niños de primaria del colegio 27 de Marzo, Ugel 05, 2020*. [Tesis de Maestría, en Educación, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48550>.
- Ministerio de Educación del Perú (2019). *En secundaria, sí la haces” Orientaciones pedagógicas para promover la participación estudiantil en las instituciones educativas del nivel Secundaria de la Educación Básica Regular*. Lima, Minedu. <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/c-herramientas-curriculares/transversal/orientaciones-promover-participacion-estudiantil.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2020). *Orientaciones para promover la continuidad educativa*. Lima, Minedu. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7266>
- Monereo, C. (Coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Graó.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Ed. Paidotribo.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. PPU.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Harcourt
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89–112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>
- Rozo C., J. (2007). El problema de la conciencia. El aporte de una visión estratégica en el siglo xxi. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 25(2), 163-178. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1212>
- Sánchez C., H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo palma. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1480>
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>
- Skinner, B. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.
- Suárez Guerrero, C. (2003). La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje. *Educación*, 12(23), 79-100. <https://doi.org/10.18800/educacion.200302.004>
- UNESCO (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Primera edición. París, UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Velázquez, C., Fraile, A. y López, V. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239- 259. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115329361012.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade

Gestión educativa y desempeño de los profesores en una escuela pública por convenio

Educational management and performance of teachers in a public school by agreement

Jovita Rosario Medina Cuadros | Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú

Fecha de recepción: 15.08.2022

Fecha de aprobación: 26.10.2022

Fecha de publicación: 30.12.2022

Cómo citar: Medina, J. R. (2022). Gestión educativa y desempeño de los profesores en una escuela pública por convenio. *Revista científica digital de Educación. Eduser* 9 (2), 19-27. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a2>

Abstract

The management of schools has gained research interest, since it involves the improvement and innovation of teaching and institutional practice as evidence of the work performance carried out. In this sense, the objective of the research was to determine the relationship between educational management and the performance of teachers in a public school by agreement. It was based on a quantitative, basic correlational study and it was possible to count on the voluntary participation of 70 teachers from a state school in Lima who were surveyed using two questionnaires without any inconvenience. The findings of the study showed that in educational management the community dimension that involves collective participation is in the process of improvement and in the case of performance, interpersonal relationships constitute a challenge to be strengthened for the benefit of educational quality and good treatment in teachers as managers. Therefore, it was concluded that there was an urgent need to implement educational management in terms of pedagogical leadership that promotes the involvement of teachers and administrators in the various school matters and activities planned in advance.

Keywords: school management; teaching performance; pedagogical leadership, teaching, learning.

Resumen

La gestión de las escuelas ha cobrado interés investigativo, puesto que involucra la mejora e innovación de la práctica docente e institucional como evidencia del desempeño laboral ejercido. En ese sentido, el objetivo de la investigación consistió en caracterizar la gestión educativa y el desempeño de los profesores en una escuela pública por convenio. Se fundamentó en un estudio cuantitativo, básico, correlacional y se pudo contar con la participación voluntaria de 70 docentes de una escuela estatal de Lima, quienes fueron encuestados mediante dos cuestionarios sin ningún inconveniente. Los hallazgos del estudio evidenciaron que en la gestión educativa la dimensión comunitaria que involucra la participación colectiva se encuentra en proceso de mejora y en el caso del desempeño las relaciones interpersonales constituyen un reto a ser fortalecido en beneficio de la calidad educativa y el buen trato en docentes como directivos. Por ello, se concluyó en la imperiosa necesidad de implementar la gestión educativa en materia de liderazgo pedagógico que promueva el involucramiento de docentes y administrativos en los diversos asuntos y actividades escolares planificados con anticipación.

Palabras clave: gestión escolar; desempeño docente; liderazgo pedagógico; enseñanza; aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Los cambios educativos suscitados en el presente siglo han direccionado desde la perspectiva de Bernado (2020) a garantizar una educación de calidad, y un proceso de enseñanza pertinente, contextualizado a las demandas actuales, de manera que pueda contribuir en gran medida a la reducción de brechas y desigualdades sociales, mediante la participación de docentes y directivos comprometidos con la transformación educacional, de manera que se evidencie un liderazgo efectivo donde las decisiones influyan en la mejora de los procesos de gestión escolar.

Este proceso de cambio afianzará en la planeación organizacional, la práctica docente cotidiana, la evaluación institucional y la calidad de la enseñanza en procura del desarrollo de los aprendizajes. Son retos a mediano plazo que, trabajados de forma colegiada y colectiva pueden evidenciar un mejor proceso formativo a nivel de los educandos (Hartiwi et al., 2020; Kartini et al., 2020; Sagredo y Castelló, 2019).

En los últimos años, con el advenimiento de la pandemia, los sistemas educativos experimentaron una transformación organizacional que los direccionó hacia la virtualidad, ante el temor de contagios múltiples. Los gobiernos del mundo decidieron confinar a la población y solo priorizar actividades que no ameriten colectividad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). En el caso de la educación, las clases se suspendieron, al igual que los procedimientos administrativos, lo que dificulta el accionar organizacional, puesto que las escuelas no estaban preparadas para afrontar el cambio acelerado.

Las experiencias exitosas demostraron la predisposición de estrategias relevantes por parte de directivos, y su liderazgo efectivo, así como el involucramiento de profesores en la implementación de prácticas educativas mediante el uso pertinente de las herramientas digitales en la nueva normalidad (Belmar-Rojas, Fuentes-González & Jiménez-Cruces, 2021; Kochen, 2020)

En América Latina, se suscitaron cambios sustantivos en beneficio de la continuidad del servicio educativo. En el caso mexicano se

identificaron carencias, así como oportunidades de mejora en algunos estados del sur del país, confiriéndole a los directivos autonomía y capacidad de manejar los recursos escolares en beneficio de los educandos.

En la realidad educativa argentina se recopiló propuestas de experiencias de enseñanza remotas que incluyeron el uso de dispositivos con el propósito de brindar a los docentes diferentes opciones para el desarrollo de clases. También, en el caso chileno se abordó la necesidad de erradicar acciones autoritarias y promover el involucramiento docente en la toma de decisiones organizacionales para formular propuestas educacionales efectivas en beneficio del servicio de enseñanza (García et al., 2021; Krichesky et al., 2021; Vivas et al., 2020)

En la realidad peruana, la gestión educativa tuvo que adaptarse a la virtualidad, generando innovaciones y dificultades, dado que las entidades no se encontraban preparadas o atravesaban problemas que la pandemia acentuó de forma acelerada (Muñoz et al., 2021). En ese sentido, las brechas digitales se profundizaron por la desactualización de la práctica educacional y por el uso inadecuado de los medios informáticos. Tal situación conlleva a proponer acciones pedagógicas que evitasen la deserción escolar y permitieran el apoyo pedagógico de aquellos estudiantes que no podían acceder a las clases por carecer de medios para utilizar internet. Es importante considerar que el cambio de la modalidad presencial a virtual influyó en el desempeño de los profesores, puesto que numerosos profesionales se actualizaron, mientras que otros continuaron con su accionar conductista (Chambi y Zela, 2021; Maita, Nolzco & Menacho., 2022).

En el escenario de estudios, que ha correspondido a una escuela por convenio que de acuerdo a la Ley de Reforma Magisterial, representa una entidad de enseñanza que goza de autonomía en la selección de personal. Su proceso de gestión lo desarrollan directivos que han sido propuestos con anticipación; sin embargo, estos gestores al no contar con experiencia suficiente generan situaciones conflictivas que desestabilizan el clima institucional, aunado a la continua renovación, inestabilidad e improvisación en las actividades, así como diálogo poco afianzado, liderazgo único, sin apoyo docente que afecta la convivencia laboral (Medina, 2021; Guadalupe, 2021; Quispe, 2020).

Frente a los problemas descritos, es importante caracterizar la gestión educativa y el desempeño de los profesores en una escuela pública por convenio. El propósito de la investigación, se ha direccionado en contribuir con un aporte académico que incremente la temática de las variables propuestas y formule propuestas viables de mejora del desempeño de los profesores, relacionado de forma directa con su práctica pedagógica como parte de la gestión educacional

Este estudio permitirá abordar nuevos conocimientos sobre las variables de estudio, además se ha fundamentado con los aportes de Mayo (2004); constructivistas educativos, que priorizan el proceso de enseñanza y las prácticas educativas en un entorno saludable que garantice el logro de los aprendizajes. De la misma manera, contribuirá a la búsqueda de la calidad educacional, y a potenciar el rol de directivos como líderes pedagógicos que gestionan acciones pertinentes en una institución de enseñanza, en la práctica docente e investigativa.

Las investigaciones externas que han afianzado el desarrollo de las variables han correspondido en primer término a Ugalde y Canales (2020) al direccionar su estudio al liderazgo como factor clave en el desarrollo eficiente de la gestión educacional, tal como aconteció en su investigación en los centros de enseñanza básica de Costa Rica. Un líder pedagógico fomentará la participación e involucramiento de los integrantes de la escuela para la consecución de logros organizacionales.

En el caso de Tinajero y Solís (2019) quienes abordaron la gestión de las escuelas indígenas en México desde una perspectiva de mejora, enseñanza de lenguas originarias y la reciprocidad formativa en el proceso formativo. Asimismo, se enfocaron en las dificultades de infraestructura y en la relevancia de la implementación docente. El estudio de Indacochea (2019) en escuelas ecuatorianas se prioriza los procesos de planeación, ejecución de las actividades de gestión educacional en correspondencia con el desempeño de los profesores, puesto que la presencia de los directivos genera la participación voluntaria o no de los integrantes de la escuela como docentes y demás personal administrativo

En cuanto a los estudios nacionales, es interesante la propuesta desarrollada por Meza, Torres y Mamani (2020) en relación con los proyectos o propuestas que favorezcan los procesos didácticos y organizacionales con el propósito de responder a las necesidades contextuales e implica evidenciar el grado del desempeño de los integrantes, personal de las escuelas. Del mismo modo, Silva (2020) indagó sobre la relevancia de la gestión escolar y su influencia en el desempeño del personal en las escuelas estatales, pudo identificar que la convivencia adecuada y la disposición de un espacio saludable fomenta la ejecución de las actividades planificadas y evidenciar el liderazgo pedagógico de los directivos. Para Contreras (2019) la preparación previa que se relaciona con la planeación constituye el factor preponderante para mostrar una gestión pertinente y es indispensable la implementación continua para fortalecer el desempeño funcional del personal.

Las bases teóricas se fundamentan en primer término con la propuesta de las relaciones humanas sustentada por Mayo (2004) en que el escenario de trabajo, el ámbito organizacional, constituye el entorno indispensable para poder cumplir las acciones planeadas, las condiciones apropiadas y la preocupación por el bienestar de los colaboradores implica brindar las garantías de generar productividad y acciones adecuadas en el cumplimiento de las metas organizacionales. Sin lugar a duda, esta propuesta se enfoca en la responsabilidad de los directivos en disponer de un escenario convenientes para que se puedan ejecutar las actividades. De esta manera, la convivencia efectiva, el buen trato, la valoración del trabajo realizado son indicadores de la mantención de un clima de trabajo saludable y en el caso de las escuelas es indispensable su predisposición e interés por mantenerlo siempre vigente (Macías et al., 2020; Gómez, 2021).

En cuanto a la teoría de la equidad de Adams, los individuos se motivan de forma continua cuando el trato es adecuado y promueven acciones voluntarias de mejora organizacional desde su posición en la institución. En ese sentido, se pone de manifiesto el desempeño de los trabajadores tanto individual como colectivo, es por ello que se manifiesta la enorme influencia generada por la percepción de lo equitativo como indicador de motivación en los grupos y en el desenvolvimiento laboral diario (Miranda et al., 2022; Mercado y Espinosa, 2020; Hellriegel y Slocum, 2019).

En cuanto a la gestión educacional, es definida como el conjunto de acciones asumidas por los directivos de una escuela con el propósito de dinamizar y evidenciar la intencionalidad pedagógica (Romero y Santa María, 2021). En ese sentido, aborda el liderazgo como forma indispensable de la responsabilidad en el proceso de toma de decisiones, compartidas de manera colectiva, enfocado en alcanzar los retos planeados. Sin lugar a duda, la gestión se enfoca en la consecución de logros académicos e institucionales en correspondencia con las normativas, estamentos y participación de los integrantes de una comunidad de enseñanza que, direccionados por el líder pedagógico, efectúan las actividades educacionales. Es por ello, fundamental considerar que la gestión y sus acciones tienden a orientar y conducir de forma óptima a los componentes característicos de una escuela para el logro de las metas establecidas previamente (Medina y Estupiñán, 2021; Vega, 2020).

Las dimensiones de esta variable se predisponen en lo pedagógico curricular, puesto que se cohesionan las acciones enfocadas en el desarrollo de los aprendizajes. En cuanto a la comunitaria, se afianza en las relaciones e interacción de los integrantes con los padres de familia y demás personas o instituciones del entorno. La dimensión administrativa, financiera, hace alusión a la correcta utilización de los recursos que posee la entidad educativa en beneficio propio y en el proceso de enseñanza de los educandos. Asimismo, la organizacional-operativa se predispone al funcionamiento efectivo y a la distribución de funciones para poder viabilizar las acciones planteadas y que puedan ejecutarse sin ningún inconveniente (Gálvez y Milla, 2018; Escudero, 2019).

El desempeño docente es definido por Picón et al. (2021) como la labor desarrollada por los profesionales de la educación enfocada en el accionar del dominio temático metodológico de las clases en correspondencia con la implementación conceptual y actitudinal, así como la programación formulada para brindar un pertinente proceso formativo.

Es importante considerar que el desempeño tiende a depender de una variedad de factores que no se circunscriben al aspecto disciplinario o didáctico, sino al involucramiento responsable del desarrollo formativo en la escuela como fuera de ella, promoviendo la interacción con los

demás integrantes educacionales. También, se ha podido abordar en torno al desempeño de los profesores contribuye a acrecentar indicadores relacionados con la calidad organizacional y la enseñanza que se puede evidenciar en su accionar. Es indispensable su consideración en el proceso de mejora e implementación curricular de las escuelas, la actualización de la práctica pedagógica y la innovación institucional (Robalino, 2005; Martínez y Lavín, 2017; Casas, 2019).

METODOLOGÍA

El presente trabajo se ha fundamentado bajo un enfoque cuantitativo, porque al recabar datos de la realidad problemática se procesan con apoyo estadístico para que se puedan interpretar en correspondencia con las variables. Asimismo, ha correspondido a un estudio básico, puesto que pretende ampliar conocimientos, como elemento indispensable del desarrollo investigativo.

El diseño es correlacional al poder contrastar los planteamientos hipotéticos (Hernández et al., 2014; Palella y Martins, 2017; Hernández y Mendoza, 2018).

La población, de acuerdo con Soto (2015) lo constituyen un grupo de personas, objetos, eventos, entidades susceptibles de ser medidos por un investigador. En el caso de la investigación se ha contado con la participación de 70 profesores de una escuela pública por convenio de Lima, a quienes se le aplicaron dos cuestionarios adaptados y validados, permitiendo recabar información para ser procesada de manera estadística, tanto desde el ámbito descriptivo como inferencial.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

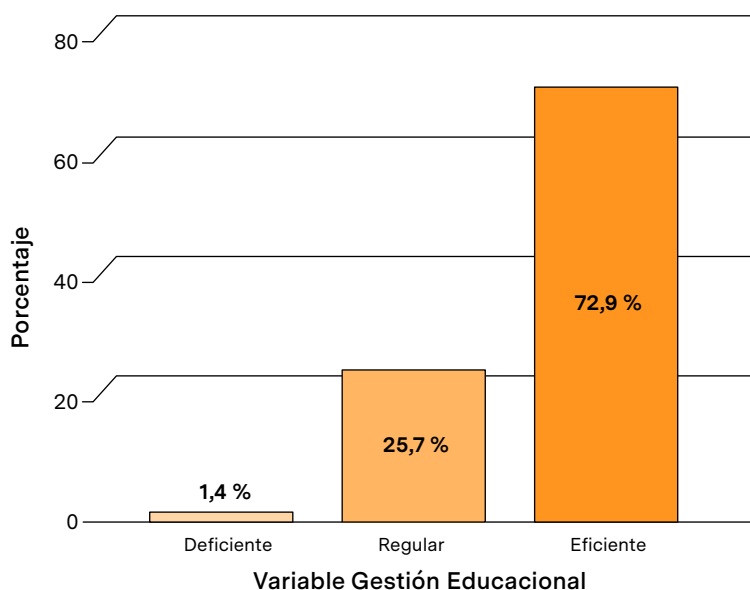
Terminado el recojo de los datos informativos de la población y procesada de forma estadística se obtuvieron los primeros hallazgos que se pueden visualizar en las siguientes figuras:

Los hallazgos investigativos han podido evidenciar un nivel eficiente (figura 1), lo que ha mostrado eficiencia en los procesos de gestión educacional, así como el cumplimiento de las actividades educativas planeadas. Así, se ha coincidido con Contreras (2019) en que

la ejecución de las acciones es la resultante del trabajo mancomunado y coordinado de los directivos, su liderazgo pedagógico, docentes y demás integrantes de una entidad de enseñanza, quienes coadyuvan esfuerzos para garantizar la calidad de la educación.

Figura 1

Propuesta para mejorar la CS en un ITS

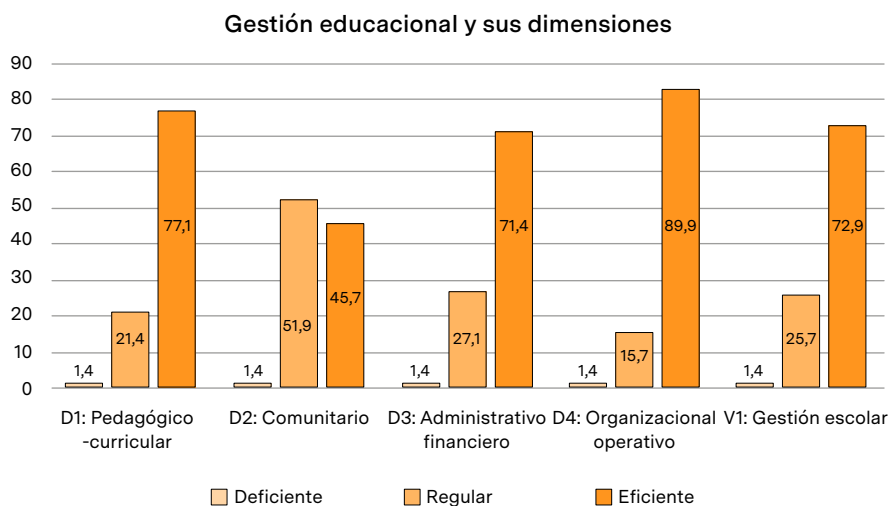


La figura 2 ha priorizado la identificación con mayor significancia en el ámbito organizacional operativo (82,9%) a diferencia del comunitario (45,7%) que ha evidenciado el más bajo en eficiencia. En ese sentido, la relevancia de

abordar actividades conjuntas, colegiadas y promover la interacción organizacional son acciones fundamentales que se predisponen en la mejora del desempeño laboral y por ende de la calidad educativa (Kochen, 2020).

Figura 2

La Gestión educacional y sus dimensiones



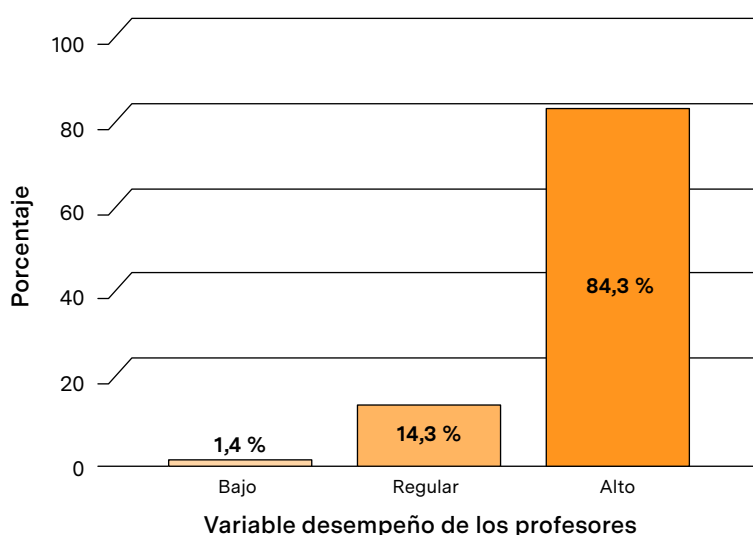
Nota: Elaboración propia (2023)

Los resultados que se han podido mostrar sobre el desempeño de los profesores son altos, con un 84,3% y que contrasta con la regularidad, lo que implica el cumplimiento de la labor pedagógica (figura 3). De esta manera, el desempeño se

direcciona en la identificación de buenas prácticas que son fortalecidas por el accionar innovador de los profesores durante el proceso de enseñanza y el logro de los aprendizajes (Gálvez y Milla, 2018).

Figura 3

Frecuencias descriptivas del desempeño de los profesores

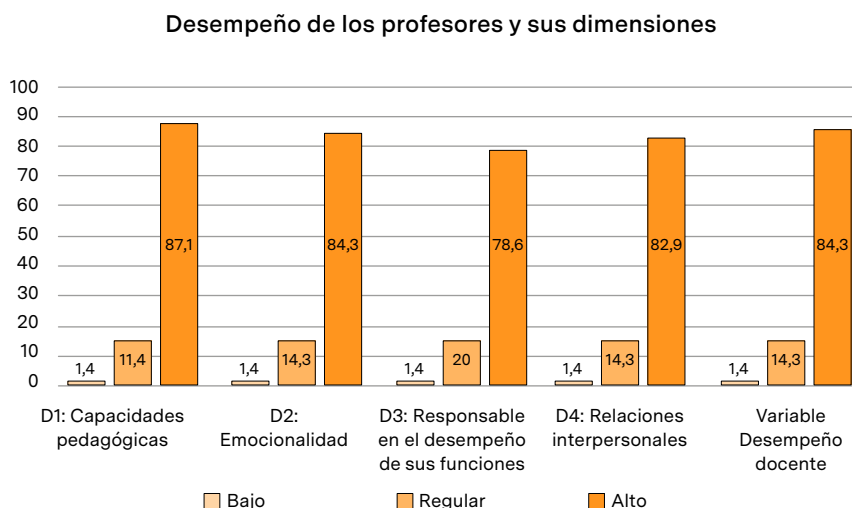


En la figura 4, las dimensiones del desempeño han evidenciado niveles altos, sin embargo, la regularidad en las relaciones interpersonales (15,7%) implica generar acciones de involucramiento a los docentes y demás integrantes de la comunidad educativa en las

actividades planeadas, puesto que el desempeño no solo se asume en el dominio teórico metodológico sino en la participación voluntaria en las actividades institucionales contando con el apoyo motivacional de los directivos (Maita et al., 2022).

Figura 4

El desempeño de los profesores y sus dimensiones



Nota: Elaboración propia (2023)

Limitaciones del estudio

Sin lugar a duda, una de las limitaciones recurrentes ha sido la imposibilidad de poder acceder a los repositorios de entidades privadas, puesto que la prioridad lo tenían sus estudiantes usuarios, los horarios que proponían eran inusuales y en fechas de actividad laboral que hace inviable la visita y consulta de las referencias actualizadas, sin embargo, las fuentes consultadas y registradas han sido significativas. Asimismo, los trámites para la obtención del permiso del recojo de los datos ha sido lento, por lo que se tuvo que cambiar las fechas para el trabajo de campo.

Futuras líneas de investigación

Es importante considerar que las investigaciones relacionadas con la gestión educacional pueden ampliarse al fortalecimiento de los espacios y semilleros investigativos tanto para docentes como educandos. Del mismo modo, la implementación de las competencias digitales y el fortalecimiento en la elaboración de proyectos innovadores que fomenten el interés por la investigación científica en los estudiantes.

CONCLUSIONES

La gestión educativa es relevante en el proceso pedagógico e institucional, puesto que las escuelas constituyen espacios generadores del aprendizaje y de la formación humana, es por ello que su implementación curricular, incluye factores de liderazgo pedagógico que permitirán evidenciar mejoras en el servicio de enseñanza y por ende de la calidad educacional.

El desempeño docente en las instituciones estudiadas, resultó con un nivel alto, demostrando una gran labor pedagógica. La práctica docente se encuentra relacionada con el desempeño constituido en el dominio teórico metodológico de los contenidos, actitudes que van a ser desarrollados mediante estrategias pertinentes y actualizadas que podrán evidenciar su accionar en los resultados de mejora de los logros de aprendizaje de los educandos.

REFERENCIAS

- Belmar-Rojas, C., Fuentes-González, C., & Jiménez-Cruces, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (7), 01–25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64099>
- Bernado, E. da S. (2020). Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 79–94. <https://doi.org/10.21723/riae.v15i1.12116>
- Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13(1), 51–60. <https://doi.org/10.33554/riv.13.1.171>
- Chambi, N., y Zela, N. (2021). Diagnóstico del desempeño docente en tiempos de pandemia en docentes del nivel inicial. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 3-15. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.280>
- Contreras, L. (2019). *Gestión escolar y desempeño docente en la Institución Educativa 3049 Imperio de Tahuantinsuyo de Independencia* [Tesis de Maestría. Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Lima]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/3537>
- Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de investigación educativa*, 37(1), 15-37. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Gálvez, E., y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-452. <http://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- García, M., Medrano, H., Vázquez, J., Romero, J., y Berrún, L. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2), e3436. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332021000200015&lng=es&tlng=es

- Gómez, C. (2021). *Gestión de relaciones humanas y del rendimiento en el Proyecto Especial Huallaga Central y Bajo Mayo, Tarapoto – 2021* [Tesis de Maestría. Universidad Cesar Vallejo. Piura]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/68283>
- Guadalupe, A. (2021). *Acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en una institución educativa pública del distrito de Comas, 2021* [Tesis de Maestría. Universidad Cesar Vallejo. Lima]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/68482>
- Hartiwi, H., Kozlova, A. Y., & Masitoh, F. (2020). The effect of certified teachers and principal leadership toward teachers' performance. *International Journal of Educational Review*, 2(1), 70-88. <https://doi.org/10.33369/ijer.v2i1.10629>
- Hellriegel, D., y Slocum, J. (2019). *Comportamiento organizacional*. Cengage Learning.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativas, Cualitativas y Mixta*. Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Indacochea, J. (2019). *La Gestión Educativa y su relación con el desempeño laboral de los docentes de la Unidad Educativa "Dr. Eduardo Granja Garcés" Guayas, Ecuador, 2018*. [Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo. Piura]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/42795>
- Kartini, D., Kristiawan, M., Fitria, H., Negeri, S., & Sugihan, M. (2020). The influence of principal's leadership, academic supervision, and professional competence toward teachers' performance. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*, 20(1), 156-164. <https://ijpsat.org/index.php/ijpsat>
- Kochen, G. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22 (33), 9-14. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>
- Krichesky, M., Manzo, A., Gagliano, R., y Pederzoli, S. (2021). Pandemia y escuela: Del aislamiento social preventivo y obligatorio al regreso a las aulas. *Revista IRICE*, (41), 119-145. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi41.1432>
- Macías, D., Andrade, A., y González, E. (2020). Evolución de la organización y sus teorías a lo largo del tiempo. *Contactos, Revista De Educación En Ciencias E Ingeniería*, (118), 20-29. <https://contactos.izt.uam.mx/index.php/contactos/article/view/83>
- Maita, D., Nolazco, F., & Menacho, J. (2022). Liderazgo directivo y desempeño profesional docente de la enseñanza virtual durante el estado de emergencia sanitaria en una escuela pública. *INNOVA Research Journal*, 7(2), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n2.2022.1999>
- Martínez, S. y Lavín, J., (2017). *Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación*. XIV Congreso Nacional de Investigación educativa. San Luis de Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- Mayo, E. (2004). *Critical evaluations in bussiness and management*. Ed. John Cunnigham
- Medina, A., & Estupiñán, M. (2021). Padres de familia en la gestión educativa de escuelas rurales. *Pensamiento y Acción*, (31), 91-108. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12702>
- Medina, J. (2021). *Gestión escolar y desempeño docente en una institución educativa por convenio del distrito de Comas, año 2021* [Tesis de Maestría. Universidad Cesar Vallejo. Lima]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/83871>
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2020). *Que ningún alumno se quede*. La enseñanza con sentido y equidad. Colección Somos Maestros, Cinvestav
- Meza, L., Torres, J., y Mamani, O. (2020). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia Covid-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 23-35. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>
- Miranda, M., López, E., y Vega, C. (2022). Hacia una perspectiva integral de gestión en sostenibilidad empresarial. *Trascender, Contabilidad y Gestión*, 7(19), 150-164. <https://doi.org/10.36791/tcg.v7i19.136>

- Muñoz, H., Tuesta, W., Nolzco, F., & Menacho, J. (2021). Estrategia de mejora del liderazgo directivo y las habilidades gerenciales en el nivel educativo superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 12461-12476. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1262
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (2020). *La educación en América Latina y el Caribe ante la COVID-19*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc>
- Parella, S., & Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fedupel.
- Picón, G., González, G., y Paredes, J. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU UTIC*, 8(1), 139-153. <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129>
- Quispe, M. (2020). *La gestión de la calidad educativa desde la perspectiva público-privado: el caso de Fe y Alegría del Perú* [Tesis de Doctorado. Universidad Cesar Vallejo. Lima]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41407>
- Robalino, M. (2005). Passive bystanders or active participants? The dilemmas and social responsibilities of teachers. *PRELAC journal*, 1, 7-23, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144709_eng
- Romero, S., & Santa María, H. (2021). Factores que intervienen en la gestión educativa. *Revista Varela*, 21(58), 77-85. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/110>
- Sagredo, E., y Castelló, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas adultas en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i2.36895>
- Silva, G. (2020). *Gestión pedagógica y desempeño docente en una institución educativa pública, Los Olivos 2020* [Tesis de Maestría. Universidad Cesar Vallejo. Lima]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48684>
- Soto, R. (2015). *La tesis de maestría y doctorado en 4 pasos*. Colección Nuevo Milenio
- Tinajero, M.G, y Solís, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 147-168. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.945>
- Ugalde, M., y Canales, A. (2020). Influencia del liderazgo pedagógico en la práctica docente. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(15), 1-9. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.541>
- Vega, L. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Ciencia Y Educación*, 1(2), 18-28. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202008>
- Vivas, A., Martínez, M., y Solís, D. (2020). Gestión de la Administración Escolar en el Desarrollo de Actividades Académicas: Mirada en Tiempos de Pandemia. *Revista Científica*, 5(18), 24-45. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.1.24-45>

Acompañamiento institucional en el desempeño pedagógico en una escuela pública básica regular, Perú

Relevance of institutional support in pedagogical performance in a regular basic public schooleducational institutions

  Anderson Guadalupe Villacorta | Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú

Fecha de recepción: 15.07.2022

Fecha de aprobación: 13.10.2022

Fecha de publicación: 30.12.2022

Cómo citar: Guadalupe, A. (2022). Acompañamiento institucional en el desempeño pedagógico en una escuela pública básica regular, Perú. *Revista científica digital de Educación. Eduser* 9 (1), 28-37. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a3>

Abstract

The interest in educational improvement has led to rethinking the support actions in an institution by managers. In this way, the purpose of the study focused on identifying the influence of accompaniment on teaching work performance aimed at the innovation of educational practice. The methodology used was quantitative, basic correlational and it was possible to count on the participation of teachers from a state school who were surveyed without any inconvenience using two questionnaires. The results showed acceptable high levels in the two variables, however, the interpersonal dimension has shown significance above the others. It was possible to conclude, on the relevance of having an action plan to carry out support activities and having responsible people and openness towards others.

Keywords: pedagogical support; teaching performance; educational quality; teaching; learning.

Resumen

El interés por la mejora educativa ha conllevado a repensar las acciones de acompañamiento en una institución por parte de los directivos. De esta manera, el propósito del estudio se enfocó en identificar la influencia del acompañamiento en el desempeño laboral docente direccionado en la innovación de la práctica educativa. La metodología utilizada fue cuantitativa, básica correlacional y se pudo contar con la participación de los docentes de una escuela estatal quienes fueron encuestados sin ningún inconveniente mediante dos cuestionarios. Los resultados evidenciaron niveles altos aceptables en las dos variables, sin embargo, la dimensión interpersonal ha mostrado significancia por encima de las demás. Se pudo concluir, en la relevancia de disponer de un plan de acción para realizar las actividades de acompañamiento y contar con las personas responsables y apertura hacia los demás.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico; desempeño docente; calidad educativa; enseñanza, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La gestión escolar y la búsqueda de la calidad educacional han evidenciado interés investigativo en los últimos lustros, puesto que el rol directivo, así como el liderazgo pedagógico, cobró relevancia en el proceso de gestión institucional. De esta manera, las acciones que permitan evidenciar la mejora organizacional, y el ámbito pedagógico afianzarán los procesos de apoyo educativo como el acompañamiento de la labor docente, el cumplimiento de las actividades planeadas, que servirá de referente en la optimización del desempeño de los profesores. Así, el desenvolvimiento de los docentes es significativo porque su rol se predispone en la orientación, guía, facilitador que tiende a asistir en el proceso de enseñanza, y promueve un escenario colaborativo para poder propiciar el desarrollo de las competencias, capacidades que lleven al logro de aprendizajes (Rizo, 2020; Agreda y Pérez, 2020; Giraldo et al., 2020).

La pandemia suscitada unos años atrás, mostró falencias organizacionales en numerosas escuelas y entidades de enseñanza, otras se adaptaron a la nueva normalidad virtual y desde ese escenario desarrollaron las acciones que se efectuaban en la modalidad presencial, como ocurrió con el acompañamiento institucional. Sin lugar a duda, la temible enfermedad viral no solo asoló a la población, sino que impidió la concentración de personas en espacios públicos y confinó a buena parte de la población en sus hogares, que desde ese lugar comenzaran a desarrollar sus actividades remotas, lo que en el ámbito educacional constituyó un reto al igual que las demás acciones institucionales ante una nueva modalidad pedagógica (Colazzo y Cardozo-Gaibisso, 2021; Picón et al., 2021; Sumer et al., 2021).

En las escuelas del ámbito latinoamericano, es interesante considerar lo acontecido. En el caso mexicano con la reconfiguración de la gestión escolar, mediante acciones autodidactas, la incipiente utilización de los dispositivos virtuales como estrategias de enseñanza ante la imposibilidad de clases presenciales durante la pandemia. De la misma manera, es interesante considerar que la experiencia chilena permitió desarrollar las actividades individualizadas que fueron consolidadas en virtualidad y en caso de las brechas digitales, las autoridades promovieron

la accesibilidad durante las horas de clase y un tiempo extra para las tareas en casa, lo que permitió el cumplimiento del servicio educativo, el acompañamiento de los profesores en mejora de la calidad de la enseñanza aprendizaje. Sin lugar a duda, el desempeño muestra falencias al continuar aplicando metodología desfasada, como aconteció en la realidad escolar de Guatemala, anterior a la pandemia en donde la desmotivación creció y se acentuó con la evaluación conceptual por encima de la formativa, evidenciando bajos estándares en logros de aprendizaje (Castro et al., 2021; Vivas et al., 2020; Sánchez, 2017).

En Perú, el proceso de acompañamiento aún es percibido como una actividad supervisora con fines sancionadores por parte de los docentes, ocasionando molestias y posturas subjetivas en torno a este procedimiento de mejora, predispuesto hacia la mejora y perfeccionamiento del desempeño profesional de los profesores, con particular énfasis en la práctica educacional, metodología actualizada, competencias digitales e investigativas. Lo anterior se constituye en un reto institucional por parte de los directivos, quienes deben consolidar acciones para fomentar este proceso de acompañamiento y retroalimentación de la labor de los profesores en las escuelas estatales básicas regulares (Valencia et al., 2020; Alberca et al., 2021).

En instituciones educativas del país, los profesores no cuentan con apoyo de las autoridades educativas gubernamentales, las orientaciones son inadecuadas y fuera de tiempo, lo que afecta su desempeño y su labor pedagógica. En las escuelas de Lima Norte el panorama es similar, puesto que los aprendizajes no son desarrollados con calidad, evidenciando deficiencias en los exámenes censales. La presencia de los acompañantes pedagógicos de las Ugeles no se muestra empáticos con los profesores que monitorean, así como la ausencia de tolerancia en opiniones diferentes al desarrollo curricular, sumado con una actitud distante que direcciona a los profesores a la desconfianza y a la resistencia de las observaciones formuladas (Arredondo, 2020; Quispe, 2020; Giraldo et al., 2021).

En la mayoría de escuelas estatales y de forma particular el escenario de estudio se pudo identificar situaciones similares que, en el ámbito nacional, sin embargo, es pertinente considerar el diagnóstico formulado por Menacho (2015)

quien evidenció la poca utilización de recursos y materiales didácticos por parte de los docentes, así como la prevalencia por evaluar contenidos por encima de capacidades lo que dificulta el desarrollo del proceso de enseñanza, el acompañamiento, el desempeño profesional y la actualización de la práctica educativa. Es importante manifestar que los acompañantes en esta escuela dependen de una organización no gubernamental que vela por la educación popular de calidad en el país.

Las problemáticas identificadas han llevado a la formulación de un planteamiento investigativo caracterizado ¿Cómo influye el acompañamiento institucional en el desempeño pedagógico en una escuela pública básica regular?, siendo el propósito de la investigación identificar la influencia del acompañamiento en el desempeño laboral docente direccionado en la innovación de la práctica educativa, con el fin de brindar un aporte académico significativo relacionado con la mejora de la calidad educativa para el óptimo desarrollo del acompañamiento, de manera que pueda influir en el desempeño de los profesores del ámbito estatal.

Existen aportes de Vezub y Alliaud (2012); Robalino (2005) han permitido fortalecer estrategias preparatorias y reflexión sobre la práctica docente, e implementarla de manera pertinente. Se otorga el desempeño en cuanto a las aptitudes docentes para la estructuración de los componentes curriculares, dominio temático metodológico en el proceso formativo. Estos aportes servirán de referente a otros ámbitos educativos como el nivel superior ante la importancia de priorizar el acompañamiento como apoyo de mejora pedagógica. Desde la perspectiva metodológica, los instrumentos adaptados y validados que han permitido recoger información valedera, servirán de modelo referencial para futuros estudios de la temática abordada.

Los estudios foráneos que han fundamentado al estudio corresponden al desarrollado por Jabalera (2021) en República Dominicana, quien abordó la relevancia del acompañamiento porque al no seguir el desenvolvimiento docente por parte de los directivos evidencian falencias pedagógicas y desactualización de la práctica educativa.

Del mismo modo, Cabrera (2019), en Ecuador, ha sido muy enfático en su estudio al sustentar que el acompañamiento es fundamental para la búsqueda de la calidad de la enseñanza y el desempeño profesional de los profesores, siendo para Leiva y Vásquez (2019) en Chile, el acompañamiento efectivo el resultado de un pertinente liderazgo directivo en el ámbito estatal y constituye el referente preciso para evidenciar mejoras en el desempeño laboral de los educadores.

Asimismo, es relevante considerar el aporte de Siccha (2021) en cuanto a las innovaciones pedagógicas como parte de mejora del desempeño pedagógico y el aporte tecnológico en el fortalecimiento temático metodológico de los docentes podrá evidenciar mejoras en la calidad educativa.

Sin lugar a duda, el estudio de Sevilla et al. (2021) abordó la imperiosa necesidad de efectuar un plan de acompañamiento que priorice aspectos metodológicos, criterios evaluativos y sentido investigativo como parte del proceso de mejora del desempeño laboral de los profesores. En cuanto a Cárdenas (2019) la relevancia de observar y el seguimiento puntual de la labor pedagógica son indicadores satisfactorios en la medida que la retroalimentación brindada muestra significancia para el accionar didáctico y la formulación de propuestas de cambio organizacional.

Las bases teóricas se han predispuesto en primer término con la propuesta formulada por Ramírez (2019) en torno a las relaciones humanas en una entidad, la importancia de disponer un ambiente de trabajo saludable para el cumplimiento efectivo de las acciones planificadas sin titubeos ni indiferencia, puesto que la interacción entre colaboradores con los directivos son óptimos, se evidencia el buen trato y la valoración del trabajo que realizan en la organización. Sin lugar a duda, esta propuesta se afianza en el respeto mutuo como indicador de una convivencia adecuada que permitirá ejecutar las actividades y funciones de los integrantes y en el caso de una escuela, la labor pedagógica de los docentes en su relación directa con los demás mediante el trabajo colegiado conjunto (Macías et al., 2020; Gómez, 2021).

El escenario educativo constituye el espacio formativo mediante el cual los seres humanos desarrollan sus capacidades y actitudes. En ese sentido, el entorno de las escuelas que engloba la realidad sociocultural se predispone como el referente puntual para que los educandos puedan generar propuestas en beneficio de su comunidad. Es por ello indispensable la propuesta teórica sociocultural Vigotskiana, donde el medio que rodea una entidad es propicio para el desarrollo de aprendizajes (Vigotsky, 1996). Así, la formulación de acciones contextualizadas deberá examinarse y supervisarse de forma metódica, para que los resultados evidencien mejoras en el conocimiento de la realidad.

El aporte de esta teoría permite el acercamiento con la problemática y el establecimiento de acciones planificadas que enfocan con situaciones reales, el desarrollo del curso para que los educandos se empoderen y susciten interés por aprender, conocer su entorno y brindar mejoras sustantivas (Guerra, 2020; Aparicio y Ostos, 2018)

El acompañamiento es percibido por Vezub y Alliaud (2012) como una estrategia de planeación efectiva, en la que se preparan actividades de forma continua para poder verificar el cumplimiento de las labores organizacionales. Asimismo, constituye una oportunidad para promover espacios colaborativos y de interacción reflexiva con el propósito de fortalecer las competencias profesionales y pueda evidenciarse en el desempeño laboral.

También, es menester acotar que el acompañamiento proporciona asesoría educativa a los profesores, permitiendo el conocimiento de diversas experiencias didácticas que afianzaran el desarrollo de sus capacidades para que pueda crecer de forma profesional desde una profunda reflexión metódica sobre su accionar pedagógico que pueda influir en su desempeño y en el logro de los aprendizajes de los educandos (Salazar y Marqués, 2016; Guerrero, 2018; Digión y Álvarez, 2021)

Al abordar el acompañamiento se predispone sus dimensiones y estas se acentúan desde la perspectiva interpersonal, pedagógica, desarrollo profesional, proyección a la comunidad. Cada una contiene características que aportan a la mejora educativa, puesto que lo interpersonal se enfoca en las relaciones de cordialidad y respeto mutuo con los docentes por

parte del acompañante, la capacidad de escucha es relevante y la disposición de un entorno de confianza que suscite el interés por la innovación pedagógica. En el caso del soporte didáctico se aborda la necesidad de asesorar para impulsar cambios en la práctica docente, la actualización metodológica e investigativa son fundamentales.

En cuanto al desarrollo profesional, se caracteriza por motivar a los docentes por implementarse, brindar talleres y charlas orientativas que fomenten las buenas prácticas pedagógicas en colaboración con los estudiantes, Del mismo modo, la proyección a la comunidad implica consolidar alianzas con diferentes entidades, personas que coadyuvan al bienestar de los vecinos, puesto que el trabajo vivencial conjunto permitirá identificar los problemas contextuales que podrán solucionarse desde la perspectiva educativa (Tantaleán et al., 2016; Sovero, 2012; Martínez y González, 2010).

El desempeño pedagógico es aquel despliegue secuencial y organizado de las diversas aptitudes que son evidenciables durante el proceso formativo e incluye dominios metodológicos, temáticos, digitales, actitudinales e investigativos. También, es considerado como la actuación suscitada en el ámbito escolar que es observable en la medida que se predispone en términos de calidad profesional. Asimismo, el desempeño corresponde al accionar de los profesores en las sesiones de clase en la que su desenvolvimiento logra que los educandos alcancen los aprendizajes requeridos que fueron planeados previamente (Robalino, 2005; Ministerio de Educación del Perú, 2014; Gálvez y Milla, 2018).

Escribano (2018) al referirse al desempeño, se pone énfasis al desarrollo efectuado por los profesores durante el proceso de enseñanza, donde la teórica y práctica se conjugan de tal manera que promueve aprendizajes relevantes y desarrolla actitudes. Es por ello, indispensable que su dimensionalidad aborda un conglomerado de desempeños que favorecen el desarrollo de los aprendizajes y fortalecen la labor docente. Así, la preparación del aprendizaje parte de la planeación y adaptación curricular de actividades, situaciones contextuales que serán desarrolladas por los educandos.

La enseñanza para el aprendizaje aborda la aplicación de los materiales, recursos, medios didácticos digitales y físicos con el propósito de apoyar el proceso formativo. En cuanto a la participación docente en la gestión escolar, implica el involucramiento en los asuntos escolares como referente impulsor de las actividades a ejecutarse. El desarrollo de la profesionalidad implica reflexionar la práctica educativa para encaminarla a la implementación y mejora de las competencias profesionales (Balarin y Escudero, 2019; Minedu, 2014).

tipo de investigación ha correspondido al básico, al pretender generar conocimientos relevantes que pueden ser referentes a posteriores estudios (Hernández y Mendoza, 2018; Hernández et al., 2014).

Se contó con una población censal de 70 docentes de una escuela pública del nivel secundaria de un distrito de Lima Metropolitana, ubicada en el conglomerado de Lima Norte, quienes fueron encuestados utilizando dos cuestionarios adaptados y aprobados por experticia. El análisis de los resultados se ha direccionado tanto a nivel descriptivo como inferencial

METODOLOGÍA

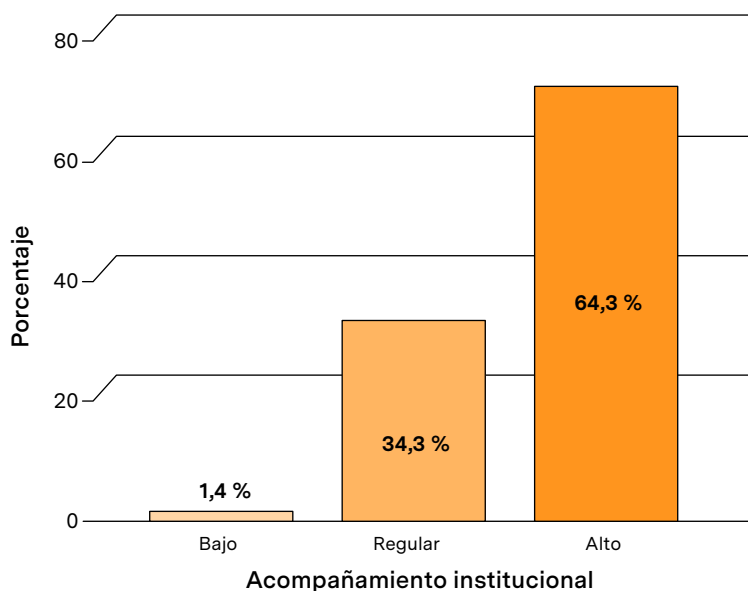
Se fundamentó bajo un estudio cuantitativo, puesto que al recabar datos de la realidad se procede a ser medidos con el propósito de brindar respuestas efectivas y comprobar de forma hipotética el planteamiento formulado. El

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Terminado el recojo de información se procedió al procesamiento de los datos que se pueden evidenciar en las tablas y figuras (Figura 1).

Figura 1

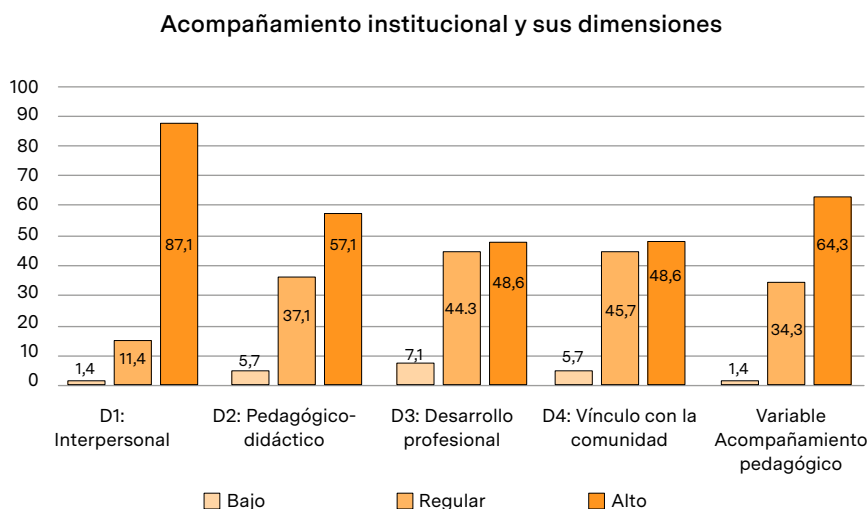
Frecuencias descriptivas del acompañamiento institucional



El trabajo de campo evidenció un nivel alto en el acompañamiento institucional, lo que ha mostrado relevancia en la labor directiva, así como el liderazgo pedagógico. En ese sentido, se ha coincidido con Arredondo (2020) en que la problemática del proceso de acompañamiento

se enfoca en disponer de personas responsables, objetivas para llevar a cabo esta acción evaluativa, en apoyo continuo con el director y de un liderazgo institucional que permita mejoras sustantivas en la gestión escolar (Figura 2).

Figura 2
El acompañamiento institucional y sus dimensiones

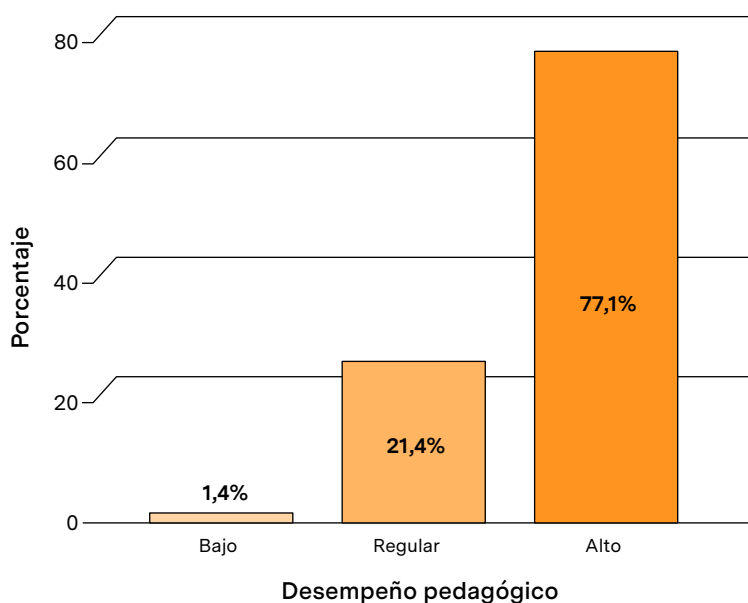


Nota: Elaboración propia (2023)

La figura 2 ha puesto énfasis en identificar la significancia mayor que ha recaído en el ámbito interpersonal (87.1%) en contraste con el acompañamiento pedagógico (1.4%) que ha evidenciado la cifra porcentual más baja del procesamiento. Un mayor interés por la

cordialidad, respeto mutuo y la interacción con los acompañantes predispone un escenario saludable para la retroalimentación y la puesta en acción de las recomendaciones formuladas en procura de la mejora de la práctica educacional (Robalino, 2005).

Figura 3
Frecuencias descriptivas del desempeño pedagógico

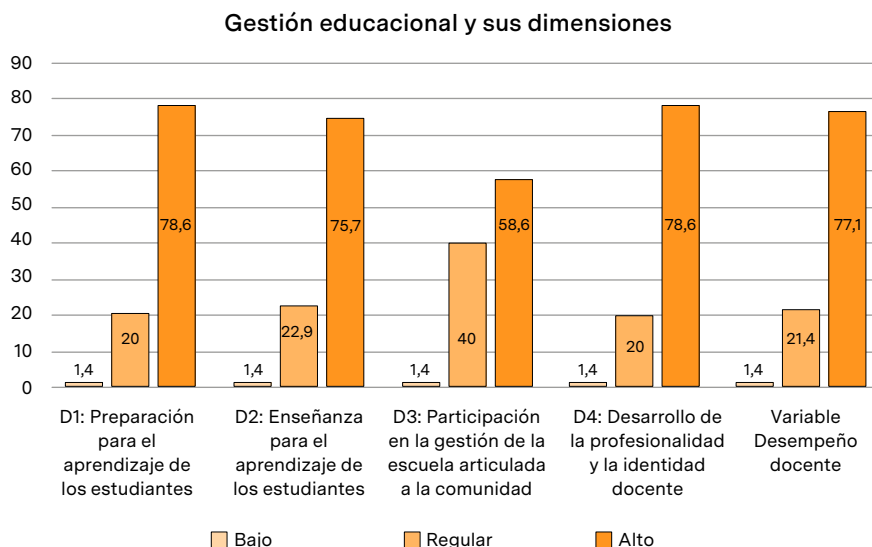


Los resultados de esta variable mostraron un nivel alto en cuanto al desenvolvimiento de los profesores durante el proceso de enseñanza (77.1%) cabe precisar que este desempeño contrasta con la regularidad (21,4%) que evidencia situaciones pedagógicas descontextualizadas

(Figura 3). En ese sentido, el desempeño se enfoca en identificar las fortalezas pedagógicas y su aplicabilidad en el proceso formativo que beneficie a los educandos y puedan desarrollar aprendizajes relevantes (Jabalera, 2021).

Figura 4

El desempeño pedagógico y sus dimensiones



Las dimensiones mostradas de la variable han evidenciado regularidad, lo que implica disponer de acciones de fortalecimiento de la intencionalidad pedagógica en el desempeño de los profesores (Figura 4). De esta manera, se ha coincidido con Rizo (2020) que el rol docente no solo se predispone en la etapa de planeación, sino en la ejecución del proceso de enseñanza, y debe incluir el uso adecuado de recursos, medios y materiales para poder conducir las clases bajo un dominio teórico metodológico que conduzcan al desarrollo de aprendizajes.

Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones que han incidido en la elaboración del estudio ha sido el no poder contar con referencias actualizadas, sin embargo, las publicaciones utilizadas han servido de apoyo en el trabajo. Asimismo, es pertinente considerar que los trámites de adquisición de los permisos para realizar la investigación demoraron y eso perjudicó en los días que se establecieron para el recojo de datos se tuvo que cambiar para otra fecha.

Futuras líneas de investigación

Se propone como temática para futuros estudios la relevancia de los recursos digitales, la inteligencia artificial en apoyo del proceso formativo. Del mismo modo, la formación ética para la investigación como referente preciso de lo que está permitido o no en las indagaciones científicas.

CONCLUSIONES

El acompañamiento institucional deberá ser priorizado por la gestión directiva como parte importante de mejora de la calidad educacional y en procura de evidenciar el cumplimiento de las acciones pedagógicas planificadas con anticipación. Se pudo identificar que los acompañantes deberán mostrar mayor apertura con los docentes, ayudarlos tanto teórica como de forma metodológica para que la interacción no se vea afectada debido a posturas descontextualizadas.

Con respecto al desempeño pedagógico, su relevancia se comprueba mediante un efectivo plan de acompañamiento para fortalecer la práctica educacional, así como la innovación como referente de mejora de la enseñanza y el logro de aprendizajes de los educandos.

REFERENCIAS



- Agreda, A., y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. Espacios en blanco. *Revista de educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Alberca, N., Arraiza, J., Concha, E., y Neira, S. (2021). Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en el aprendizaje significativo en instituciones educativas públicas en Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 233-245. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.299>
- Aparicio, O., & Ostos, O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 11(2), 115–120. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4777>
- Arredondo, J. (2020). *Acompañamiento pedagógico, experiencias de éxito en instituciones educativas de Ancón* [Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo. Lima]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/52551>
- Balarin, M. & A. Escudero (2019). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano (Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes). Lima: UNESCO Lima. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-formacion-docente-en-servicio-reflexiones-para-el-contexto-peruano/>
- Cabrera, M. (2019). *La gestión pedagógica y su influencia en el desempeño de los docentes de la Unidad Educativa Babahoyo, Los Ríos, Ecuador, 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo. Piura]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42792>
- Cárdenas, A. (2019). *Influencia del Acompañamiento pedagógico en el Desempeño docente de Instituciones Educativas Poli docentes del nivel primario, Virú 2018*. [Tesis de Doctorado. Universidad César Vallejo. Trujillo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37281>
- Castro, C., Cuestas, R., & Fuentes, M. de la L. (2021). Reconfiguración de la gestión pedagógica del docente de nivel primaria de la escuela pública en México, ante la pandemia por covid-19. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(22), 273-304. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/254>
- Colazzo, L., & Cardozo-Gaibisso, L. (2021). Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(36), 7-26. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.421>
- Digión, L., y Álvarez, M. (2021). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con aula virtual en el acompañamiento pedagógico debido al Covid-19. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 13(1), 20-35. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura//index.php/apertura/article/view/1957>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Gálvez, E., y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407–452. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Geraldo, L., Soria, J., Rosello, M., & Buendía, K. (2021). Modelo factorial en la motivación laboral y desempeño docente. Caso: Institución Educativa Emblemática Isabel la Católica, Lima – Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 157–170. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.561>
- Giraldo, O., Zuluaga, J., & Naranjo, D. (2020). La proyección social una apuesta desde el acompañamiento pedagógico. *Praxis*, 16(1), 77–84. <https://doi.org/10.21676/23897856.3033>

- Gómez, C. (2021). *Gestión de relaciones humanas y del rendimiento en el Proyecto Especial Huallaga Central y Bajo Mayo, Tarapoto – 2021*. [Tesis de Maestría. Universidad Cesar Vallejo. Piura]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/68283>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 7(2), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Guerrero, G. (2018). Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz – Ecuador 2018, *Logos*, 8(1), 1-29. <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LOGOS/article/view/1589>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Jabalera, S. (2021). Plan de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en las instituciones educativas del nivel primario del Municipio Consuelo. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 9(1), 1-12. <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/226/213>
- Leiva, M., y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51), 225-251. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Macías, D., Andrade, A., & González, E. (2020). Evolución de la organización y sus teorías a lo largo del tiempo. *Contactos, Revista De Educación En Ciencias E Ingeniería*, (118), 20-29. <https://contactos.izt.uam.mx/index.php/contactos/article/view/83>
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Menacho, J. (2015). *Percepciones de los estudiantes del 3° grado de educación secundaria sobre los materiales de enseñanza que utilizan los docentes en el área de historia, geografía y economía en una institución educativa pública del distrito de Comas*. [Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6734>
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. MINEDU.
- Picón, G. A., González de Caballero, G. K., & Paredes, J. N. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu UTIC*, 8(1), 139-153. <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129>
- Quispe, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdiziana*, 14(1), 7-14. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>
- Ramírez, L. (2019). *Relaciones interpersonales en el ámbito laboral* [Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Tesis de maestría. Departamento de Psicología, Educación y Salud Maestría en Desarrollo Humano. Universidad Jesuita de Guadalajara <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/5802/Relaciones%20interpersonales%20en%20el%20%C3%A1mbito%20laboral.pdf?sequence=2>
- Rizo, M. (2020). Role of the professor and the student in virtual education. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28-37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Robalino, M. (2005). Passive bystanders or active participants? The dilemmas and social responsibilities of teachers. *PRELAC journal*, 1, 7-23, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144709_eng
- Salazar, J., & Marqués, M. de la L. (2016). Acompañamiento al Aula: Una Estrategia para la Mejora del Trabajo Pedagógico. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 5(1e) 10-20. <https://doi.org/10.15366/rie2012.5.1.001>

- Sánchez, C. (2017). *Estrategias de Acompañamiento Pedagógico para el Fortalecimiento de la Competencia Docente en Educación Media en el Distrito Escolar 14-12-17, del Municipio de Joyabaj, Quiché*. [Tesis de Maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala] http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0431.pdf
- Sevilla, T., Sánchez, S., Nauca, R., Martínez, E., y Vidal, J. (2021). Acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 4430-4447. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.630
- Siccha, R. (2021). Acompañamiento pedagógico virtual y desempeño laboral en docentes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(4), 53-62. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1443>
- Sovero, F. (2012). *Supervisión, acompañamiento y monitoreo pedagógico*. Editorial San Marcos.
- Sumer, M., Douglas, T., & Sim, K. N. (2021). Academic Development through a Pandemic Crisis: Lessons Learnt from Three Cases Incorporating Technical, Pedagogical and Social Support. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(5), 1. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1325729>
- Tantaleán, L., Vargas, M. y López, O. (2016). El Monitoreo Pedagógico en el Desempeño Profesional Docente. *Revista Científica de Opinión y Divulgación. Revista DIM*, 11 (33), 1-11. <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/306806>
- Valencia, A., Ledesma, M., y Guevara, H. (2020). Acompañamiento pedagógico en la formación de los docentes de la Institución Educativa República de Bolivia, Perú. *Alpha Centauri*, 1(2), 15-29. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i2.9>
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012) *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>
- Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo
- Vivas, A., Martínez, M., y Solís, D. (2020). Gestión de la Administración Escolar en el Desarrollo de Actividades Académicas: Mirada en Tiempos de Pandemia. *Revista Científica*, 5(18), 24-45. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.1.24-45>

Rúbrica de evaluación en la satisfacción del estudiante en una universidad peruana

Evaluation rubric on student satisfaction in a Peruvian university

  Julio Ernesto Rojas Galarza | Maestro en Docencia Universitaria. Estudio Hamada-Perú

Fecha de recepción: 08.06.2022

Fecha de aprobación: 27.09.2022

Fecha de publicación: 30.12.2022

Cómo citar: Rojas, J. (2022). Impacto de la rúbrica de evaluación en la satisfacción del estudiante en una universidad peruana. *Revista científica digital de Educación. Eduser* 9 (2), 38-47. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a4>

Abstract

The purpose of the study was to determine the impact of the use of evaluation rubrics to measure satisfaction levels of university students in Peru. The method belongs to the quantitative route, causal correlational level, non-experimental, hypothetical deductive method, the study group was represented by 83 university students. The information collection questionnaires were outlined for each variable using the Likert scale; it was carried out through the virtual survey technique through Google forms. The results obtained demonstrated a Wald value of 9.541, far from 0, which indicates that there is an effect between the variables with a p value = 0.002 at least 0.05. The result is objected to the null assumption and the alternative assumption is admitted. The study concluded that the application of evaluation rubrics significantly impacts the complacency of university students as service agents.

Key words: teacher evaluation; rubric; satisfaction; students.

Resumen

El estudio tuvo como propósito determinar el impacto del uso de las rúbricas de evaluación para lograr medir niveles de satisfacción de estudiantes universitarios en el Perú. El método pertenece a la ruta cuantitativa, de nivel correlacional causal, no experimental, método hipotético deductivo, el grupo de estudio estuvo representado por 83 estudiantes universitarios. Los cuestionarios de recolección de información se delinearón para cada variable empleando la escala Likert, se realizó por medio de la técnica de la encuesta virtual a través del Google forms. Los resultados obtenidos demostraron un valor de Wald de 9,541 alejado del 0 lo que señala que existe efecto entre las variables con un p valor = 0.002 mínimo a 0.05 el resultado se objeta a la suposición nula y se admite la suposición alterna. Se concluye que la aplicación de las rúbricas de evaluación impacta significativamente en la complacencia de los universitarios como agentes del servicio.

Palabras clave: evaluación docente; rubrica; satisfacción; estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Existen diferentes métodos y definiciones de lo que constituye una valoración justa en los servicios ofrecidos a los jóvenes universitarios, lo que constituye una enseñanza de calidad, que asume la presencia e importancia de los docentes en el proceso académico. Berlanga y Juárez (2020) señalaron que: los docentes constituyen un factor clave en la calidad educativa, donde la enseñanza de calidad se orienta a lograr que la formación sea accesible para todos, independientemente de sus características (edad, género, fe, etc.), centrarse en los grupos desfavorecidos para evadir la separación y la distinción, logrando la participación plena de todas las personas (Acosta et al., 2022; Bizarro et al., 2019).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005) destaca que la eficacia de la enseñanza tiene un significado diferente dependiendo de cada país y de cada institución, pero se pueden encontrar contenidos relevantes en los indicadores de calidad, donde el gasto estatal en la formación y la disposición de los servicios son particularmente importantes.

Al respecto, Casco y Calderón (2020) destacan la relevancia de la evaluación a los universitarios a principios de sus clases académicas, en esta valoración heterogénea se precisan dos criterios principales: 1) herramientas de evaluación, que avalan la disposición, y 2) satisfacción del aprendiz.

Según Crespo et al. (2021) el uso de la rúbrica de evaluación asegura la objetividad del docente en la evaluación del proceso, siendo importante, el papel del educador, que puede entenderse en términos de la Unesco: Eficacia de la formación y sus itinerarios, la práctica y sapiencias del docente son muy significativos para la actividad como evaluador, siendo aquí donde está la dificultad, no todos los educadores utilizan rúbricas, tampoco responden objetivamente la evaluación propuesta por Chaglia y González (2022).

Los elementos básicos donde el rol del docente actúa como evaluador imparcial es: elaboración, ordenación, programación y responsabilidad para evaluar a los estudiantes el rendimiento sin

afectar sus calificaciones (Ferreiro y Fernández, 2020; Aguilar, Avalo y Campos, 2018). La valoración neutral de los profesores mediante la calificación de las rúbricas es necesario para demostrar la calidad de los servicios que los universitarios como clientes reciben en su casa de estudios como prestadora de servicios, de acuerdo con la legislación nacional sobre derechos de los consumidores de servicios (Ferreiro y Fernández, 2020; Miranda-Navales y Villasís-Keever, 2019; Munuera y Alemán, 2018).

El uso de rúbricas del profesorado universitario puede promover una valoración más ecuánime del proceso de evaluación de los universitarios, lo que incidirá positivamente en el agrado de los universitarios por los servicios que ofrece las universidades (Fernández et al., 2020; Rodríguez et al., 2018; Pacora et al., 2021; Calatayud, 2018).

En relación con la legislación nacional, es esencial que los estudiantes sean reconocidos como clientes de la universidad. Al respecto, Panduro-Ramírez et al. (2021), enfatizaron que la enseñanza superior es una inversión en estudiantes que dedican tiempo y dinero a la enseñanza superior, por lo que estos servicios deben ser brindados de manera efectiva.

En educación universitaria peruana se puede encontrar que el uso de rúbricas no es obligatorio, en muchos casos los profesores son evaluados según sus propios criterios, cada universidad distribuye el uso de rúbricas según sus propias reglas y desarrolla diferentes formas de evaluación y utiliza diversa información actualizada sobre las rúbricas que utiliza; esta realidad afecta la complacencia de los universitarios como interesados de los servicios académicos, y pueden percibir negativamente si creen que la evaluación puede estar sesgada (Velasco et al., 2018; Tobón et al., 2018; Bosch et al., 2022).

En el marco de la ley universitaria nacional en materia de protección al consumidor y eficacia de los servicios ofrecidos por las casas de estudios superiores universitarios, se mide la complacencia de los universitarios como clientes según los criterios utilizados en el proceso educativo del personal docente, el uso de lo cual es comprensible (Fernández et al., 2021; Salazar et al., 2018; Arias-Marín et al., 2020; Morán et al., 2021; Ceballos-Almeraya y Tobón, 2019).

La evaluación de los estudiantes por parte del profesorado universitario se entiende como parte del servicio que la Universidad presta a sus clientes, y depende del nivel del docente en particular y de los criterios de evaluación asociados al uso, y no de las circunstancias en las que se desempeña (Idrovo & Martínez-Romera, 2021; Calle-Álvarez, 2020; Velásquez Echevarría de Rivera, 2022; Castañeda y Alarcón, 2019).

El uso de rúbricas es obligatorio para los educadores, por lo que no todos utilizan estas rúbricas y los estudiantes pueden encontrar las rúbricas menos objetivas, por lo tanto, pueden afectar negativamente en el agrado de sus clientes con el servicio que reciben, todo el tiempo los estudiantes tomaron estas rúbricas muy en serio, y la universidad no hizo nada para informar a los profesores y estudiantes sobre su uso (Pegalajar, 2021; Fernández et al., 2021; Osorio-Cortes et al., 2018). Esta situación enfatiza la relevancia de conocer el uso y aplicación de las rúbricas por parte del profesorado de manera efectiva, que permita al docente cumplir con sus actividades evaluativas.

De acuerdo a la revisión teórica sostenida por Carrillo et al. (2018), la teoría de la evaluación formativa obliga a estudiantes y docentes a esforzarse en mantener el diálogo, los procesos y sus resultados para asegurar su progreso, teniendo siempre en cuenta las exigencias de los estudiantes al respecto. Atienza y Valencia (2019) afirmaron que la valoración en los procesos de formación constituye etapas cíclicas en las que ocurren y se redundan, profesores y universitarios deben trabajar juntos para resolver cómo se debe desarrollar y optimizar el proceso de enseñanza.

Diversos investigadores como Tobón et al. (2020) desarrollaron el modelo de evaluación formativa que sugería que además de evaluar a los estudiantes, los profesores también deberían proporcionar perspectivas claras y objetivas que faciliten la retroalimentación sobre su desempeño para brindarles a los estudiantes formas de mejorar su enseñanza. Estas rúbricas promueven evaluaciones constantes que garantizan, como lo explican Sanahuja et al. (2021) una evaluación objetiva que permita tanto a profesores como aprendices considerar la mejora del aprendizaje.

El estudio realizado, proporciona a la comunidad científica, docentes y estudiantes una nueva

forma de vincular conceptos profesionales como “evaluación” y “uso de criterios de evaluación en la formación de los estudiantes” con concepciones jurídicas y enfoques conceptuales que se analizan en el marco de la ley pública actual en materia de derechos de los universitarios como interesados del servicio recibido, con el objetivo de desarrollar una educación dentro de los parámetros y competencias que se ejerce hoy en nuestro país y en el mundo (Garay et al., 2017; Idrovo, 2018; Mireles y García, 2022; Navarro et al., 2018; Guzhñay, 2021).

A razón de este análisis, la finalidad de la presente investigación es determinar el nivel de impacto que genera la aplicación de las rúbricas de evaluación para medir la satisfacción de los estudiantes en una universidad peruana.

METODOLOGÍA

La investigación aplicó la ruta cuantitativa, hipotético deductivo, que responde a un tipo de pesquisa sustantiva de corte transversal, no experimental, correlacional, causal. La técnica de muestreo aplicada por conveniencia en donde se cogió el total de la población como muestra de estudio representado por 83 participantes donde se seleccionaron cumpliendo ciertos criterios de inclusión. Se adaptaron ambos instrumentos elaborados por Sandoval (2021) y de acuerdo a The Distance Education Learning (Sp- DELES) que midieron cada una de las variables de estudio con un total de 43 ítems, que respondieron a un nivel de escala Likert, la información se recolectó por medio de la encuesta en modalidad virtual por medio del formulario de Google Forms.

Se validaron ambos instrumentos a través del juicio de expertos, lo que permitió valorar apropiadamente los contenidos abordados. Se calculó los niveles de confiabilidad, obteniéndose un resultado aceptable de 0.930 y 0.939 respectivamente. Para el procesamiento y estudio de los datos se aplicaron a través del paquete descriptivo SPSS versión 26 y se desarrolló estadística descriptiva e inferencial a través de las pruebas estadísticas de regresión logística ordinal, prueba de Wald, R² Nagelkerke y Odds ratio respectivamente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se analizaron los datos de manera descriptiva en primera instancia demostrándose de acuerdo a las escalas valorativas las cuales responden al siguiente resultado:

Tabla 1

Descripción del uso de las rúbricas de evaluación

	Niveles		Niveles		
	Mínimo	Máximo	Bajo	Medio	Alto
Uso de rúbricas	23	95	23-46	47-70	71-95
Difusión de las rúbricas	9	35	9-17	18-26	27-35
Uso de rúbricas durante el curso	7	35	7-16	17-26	27-35
Rubricas para calificaciones	7	25	7-12	13-18	19-25

Nota: Elaboración propia

La tabla 1 describe el nivel, rango y puntaje de teoría de la primera variable aplicación de rúbricas, donde se logró obtener 95 puntos que lo sitúa en un nivel máximo- alto, y en cuanto a dimensiones, el puntaje de teoría oscila entre 7 y 35 puntos de nivel altos.

Tabla 2

Descripción de la Satisfacción de los universitarios

Variables y dimensiones	Puntajes			Niveles	
	Mínimo	Máximo	Bajo	Medio	Alto
Satisfacción de los estudiantes	36	120	36 - 63	64 - 91	92 - 120
Satisfacción en el proceso educativo	14	70	14 - 32	33 - 51	52 - 70
Satisfacción en su desempeño académico	17	50	17 - 27	28 - 38	39 - 50

Nota: Elaboración propia

A continuación, se muestra la puntuación teórica, de las categorías de la variable satisfacción de los universitarios, donde los resultados indican que se logra 120 puntos. En cuanto a sus dimensiones, las puntuaciones teóricas oscilan entre 14 y 70 puntos.

Tabla 3

Niveles de uso de la rúbrica

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Bajo	1,2
	Medio	9,6
	Alto	89,2
	Total	100,0

Nota: Elaboración propia

En cuanto a la utilidad de las rúbricas por parte de los estudiantes para evaluar su desempeño, hay 1 estudiante encuestado (correspondiente al 1.20%) con un nivel bajo; 8 estudiantes con

un nivel promedio correspondiente al 9,6%; y 74 estudiantes con nivel alto, que representan el 89,2% del total de la población participante.

Tabla 4

Distribución de las dimensiones de la satisfacción de los universitarios

	Baja		Media		Alta		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Uso en el proceso educativo	2	2.41	11	13.25	70	84.34	83	100
Uso en su desempeño académico	3	3.61	17	20.48	63	75.90	83	100

Nota: Elaboración propia

La Tabla 4 se muestran que, de 83 estudiantes de la Universidad del Perú en 2021, 2 estudiantes (correspondiente a 2,41%) están débilmente satisfechos con el uso de estándares de evaluación en el proceso educativo; En promedio, 11 estudiantes están satisfechos, lo que corresponde al 13,25%; 70 estudiantes se mostraron muy satisfechos, lo que corresponde al 84,34%.

Tabla 5

Prueba Chi-cuadrado de las variables

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud - 2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	21,683			
Final	10,987	10,706	2	,005

Nota: Elaboración propia

La tabla 5, señalan la asociatividad de las variables de estudios y el nivel de un $p = .005$, así mismo se obtuvo como resultado que el valor de la prueba Wald (9.541 lejos de 0), demostró que la aplicación de rúbricas afecta la variable complacencia de los estudiantes, donde $p\text{-valor} = 0.002 < 0.05$ muestra que la suposición nula es descalificada admitiendo la suposición alterna de que las rúbricas utilizadas por los docentes como instrumentos de medición afectan significativamente la complacencia de los universitarios en las universidades peruanas en 2021.

El resultado de odds ratio Exp (B) concluye que conforme crece la condición de uso de la rúbrica (de baja a media o alta), las probabilidades de conformidad en los servicios por parte de los universitarios aumentan en 6,94 veces. El coeficiente de confiabilidad (2,023-23,732) revela que el estudio es confiado porque no considera cero. Lo que resulta necesario comprender que el uso de la rúbrica de evaluación es una herramienta de apoyo esencial y fundamental que debe estar al alcance de los docentes y poder cumplir con lineamientos exigidos en la ley universitaria y reglamentos internos de las casas de estudios superiores de nivel universitario para el logro de los objetivos institucionales.

DISCUSIÓN

Los resultados demuestran que, para la hipótesis general, utilizando pseudo cuadrado, determinó y probó estadísticamente un efecto significativo entre la aplicación de rúbricas por parte de los educadores como herramientas de evaluación objetiva y el grado de conformidad con los servicios por parte de los universitarios.

El coeficiente de Nagelkerke (0.173) demostró que el efecto sobre la complacencia de los aprendices fue del 17,3%, con un nivel significativo ($p < 0,05$); indica una correlación positiva entre el conocimiento del manejo de rúbricas y el gozo de los universitarios, significa que conforme aumenta la aplicación de las rúbricas, también habrá agrado de los universitarios.

Los resultados son consistentes con los hallazgos de Crespo et al. (2021) señalaron que el uso de estas herramientas de evaluación es beneficioso para medir las competencias de los universitarios.

Respecto a la primera hipótesis planteada, “el conocimiento de los criterios de evaluación a la apertura de nuevos cursos afectará el gozo de los universitarios en las universidades peruanas en 2021”, encontramos que, si existe relación estadística, esta se demuestra mediante regresión logística, tal como se observa en el modelo de regresión. El pseudo-R cuadrado de Nagelkerke (0.125) muestra un efecto sobre la satisfacción de los estudiantes del 12,5% y es significativo a nivel de significancia ($p < 0,05$). Chaglia y González (2022) sostuvo que introducir estas normas a los estudiantes es beneficioso para el rendimiento académico.

Para la hipótesis específica, denominada “La aplicación de las rúbricas en cursos académicos afecta la satisfacción de los estudiantes en las universidades peruanas en 2021”, se encontró una relación estadísticamente significativa, la cual fue probada mediante regresión logística. Se observó un pseudo R cuadrado de Nagelkerke en el modelo de regresión (0,319) donde muestra que el efecto sobre la satisfacción de los estudiantes es del 31,9% y tiene un nivel de valor significativo ($p < 0,05$) tal como lo afirmaron Fernández et al., (2020) donde la complacencia de los universitarios con la eficacia de los

servicios docentes brindados por los docentes tiene un efecto positivo en la formación de los universitarios.

Por último la cuarta suposición, “La aplicación de rúbricas por parte de los universitarios hacía reconocer las evaluaciones afectará su satisfacción con las universidades peruanas en 2021”, se encontró una relación estadísticamente significativa, la cual fue probada mediante regresión logística del modelo, donde se observó que pseudo-R (0.319) demostrando que el uso de estándares de evaluación de los estudiantes para revisar las calificaciones tiene un efecto del 31.9% en la satisfacción de los estudiantes y es significativo ($p < 0.05$) resultados que coinciden con lo mencionado por Tobón et al. (2018); Sanahuja et al. (2021) donde mencionaron que las rúbricas utilizadas por los docentes garantizan que el proceso de evaluación esté informado y son herramientas utilizadas en la evaluación formativa.

En todos los casos, los autores coinciden en enfatizar que las rúbricas utilizadas en la evaluación formativa centrada en el aprendizaje están diseñadas para garantizar que los estudiantes comprendan e interioricen mejor los objetivos y las rúbricas de aprendizaje sirvan como pautas, lo que les permite ser un elemento de juicio para evaluar su desempeño y desarrollar medidas de mejora en proceso de autorregulación y sistemas de retroalimentación.

Limitaciones del estudio

La epidemia mundial llevó al país a optar por medidas drásticas referidas a la seguridad de la persona, las cuales fueron implementadas desde marzo de 2020 y que continuarán en 2021, no fue posible el acceso a recursos como libros, revistas y tesis en la Biblioteca de la Universidad. Otra limitación es el retraso en las respuestas de los estudiantes a la encuesta. Pesquisas preliminares sobre la aplicación de rúbricas afecta la complacencia y gozo de los universitarios como patrocinadores universitarios no se han encontrado precedentes. Estas dificultades, combinadas con las deficiencias creadas por la pandemia, se superaron con éxito para completar este estudio.

Futuras líneas de investigación

Para este propósito y futuras investigaciones, se recomienda una extensión que utilice esta herramienta de evaluación para analizar diversas materias y temas referidos al ciclo universitario, donde la satisfacción de los alumnos y otras instituciones educativas involucradas se ven beneficiadas.

Se recomienda profundizar en la satisfacción del estudiante, esto es esencial para comprender el alcance de las demandas de los estudiantes, mejorar sus errores en el perfeccionamiento de las etapas de instrucción, instrucción y alentar a los universitarios a pensar más críticamente. Es necesario intensificar el trabajo con los estudiantes y aumentar su conciencia de evaluación crítica y autocriticamente a sus compañeros y a sí mismos, porque todavía existe afinidad cuando los estudiantes evalúan a sus compañeros, pero no todos lo hacen.

Este proceso de evaluación implica un alto grado de conciencia crítica, autocrítica y comprensión de lo que se está haciendo para lograr mejores resultados y lo más cercanos posible a la realidad. Se espera que la evaluación en línea sea un método más dinámico y atractivo para los estudiantes, así como también el uso de las herramientas digitales en las diversas evaluaciones que se realizan a los estudiantes.

CONCLUSIONES

El uso de rúbricas constituye una herramienta de evaluación que se introduce a los estudiantes por parte del educador al inicio del curso para demostrar los diferentes estándares. Se utiliza para evaluar las calificaciones y los diferentes niveles de desempeño que demuestra el estudiante universitario. Esta iniciativa se encuentra encaminada a mejorar la objetividad y aumentar la participación en las etapas de evaluación de los universitarios dentro del contexto académico superior.

Los resultados confirman que el uso de rúbricas es una herramienta que puede facilitar una serie de pasos de evaluación objetiva y clara al compartir criterios de evaluación y niveles de desempeño entre estudiantes y profesores universitarios. Este hecho hace que los

estudiantes tengan más confianza e interés en el proceso de evaluación, entendiéndolo como un procedimiento encaminado a mejorar la enseñanza y el rendimiento académico, aprovechando en mejorar las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es relevante considerar que los monitoreos y supervisiones en la educación deben evolucionar a partir de un nuevo paradigma que pueda promover la formación integral y el aprendizaje permanente de los estudiantes. Académicamente, la aplicación de rúbricas para el perfeccionamiento de las etapas de alineación y enseñanza considera que los estudiantes deben practicar estrategias de trabajo autónomo, facilita los reforzamientos en la evaluación acordes a su rendimiento académico e incrementa la estimulación, el compromiso y el compromiso en el aprendizaje. Estas habilidades contribuyen a clarificar nuevos roles y responsabilidades de los estudiantes universitarios, les permiten convertirse en sujetos pedagógicos independientes, creativos, activos, innovadores y reflexivos en la experiencia en las salas de clase y pueden promover una formación conjunta acorde al desarrollo permanente y logrando mayores niveles de satisfacción por el servicio recibido.

Esto sugiere que, para utilizarlos de manera más efectiva, es necesario desarrollarlos o alinearlos con los estudiantes para lograr una mejor comprensión, donde el uso de criterios de evaluación durante el desarrollo de cursos se relaciona con el desempeño y conocimiento de los docentes sobre los contenidos de los cursos y la docencia universitaria, la cual se considera parte de los servicios que brinda la universidad.

Por lo tanto, el educador universitario debe estar comprometido en la enseñanza académica de los estudiantes, involucrarse en el perfeccionamiento de métodos y procesos de evaluación transformadores de cambio, y que permitan a los universitarios que participen vivamente en el proceso de formación, en las estrategias y métodos de aprendizaje, así como en las actividades profesionales. Este es sin duda un trabajo muy interesante porque pretende comprender la satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de buenas habilidades prácticas docentes destinadas a optimizar la misión y el progreso de la enseñanza superior en nuestro país.

REFERENCIAS


- Acosta-Corporan, R., Martín-García, A. V., y Hernández-Martín, A. (2022). Nivel de satisfacción en estudiantes de secundaria con el uso de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC en el aula. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.2>
- Aguilar, J. D., Avalo, F. R., y Campos, C. D. (2018). *Uso de la rúbrica analítica y su influencia en el rendimiento académico* [Universidad Tecnológica del Perú]. <https://repositorio.utp.edu.pe:443/handle/20.500.12867/1663>
- Arias-Marín, L., García-Restrepo, G., y Cardona-Arias, J. A. (2020). Evaluación psicométrica de una rúbrica para evaluación de prácticas profesionales desde la perspectiva de los estudiantes: un estudio de caso. *trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(23), 61–84. <https://doi.org/10.22430/21457778.1713>
- Atienza, R., y Valencia, A. (2019). Autoevaluación y evaluación compartida a través del uso de rúbricas. Una experiencia en educación primaria. *Revista infancia, educación y aprendizaje*, 5(2), 40. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1499>
- Berlanga, M. de la L., y Juárez-Hernández, L. G. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación*, 27(11), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>
- Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374–390. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/45>
- Bosch, L., Bosch, P., Lleonart, M., y Madrid, J. A. (2022). *Evaluación grupal mediante rúbricas como recurso formativo* (Universitat Politècnica de València, Ed.). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Calatayud, M. A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 135–152. <https://doi.org/10.35362/rie7623081>
- Calle-Álvarez, G. Y. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 10(2), 323–335. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628>
- Carrillo, G. A., Pérez, L., y Vásquez, A. (2018). El desarrollo de competencias en la educación superior: una experiencia con la competencia aprendizaje autónomo. *En Blanco y Negro*, 9(1), 68–81. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/20543>
- Casco, G., y Calderón, A. D. (2020). Rúbrica, un camino para evaluar objetivamente el aprendizaje en el aula virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(11), 8–12. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i11.9282>
- Castañeda, G., y Alarcón, G. J. (2019). Evaluación de la satisfacción de alumnos de educación superior del Centro Universitario Sur de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Innovaciones de Negocios*, 15(30). <https://doi.org/10.29105/rinn15.30-5>
- Ceballos-Almeraya, J. M., y Tobón, S. (2019). Validez de una rúbrica para medir competencias investigativas en pedagogía desde la socioformación. *Atenas*, 3(47), 1–17. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/326>
- Chaglia, Á. E. S., y González, R. R. (2022). La Rúbrica como Herramienta de Evaluación Integral de las Destrezas con Criterio de Desempeño. *Revista Mapa*, 6(27), 100-121. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/331>
- Crespo, A., Mortis, S. V., Tobón, S. de J., y Herrera, S. R. (2021). Rúbrica para evaluar un diseño curricular bajo el enfoque socioformativo. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 339–353. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000100339>
- Fernández, C. R., Luque, C. R., Ruiz, F. J., Rivera, D. E., Andrade, L. D., y Cebrián de la Serna, M. (2021). Evaluación de la competencia oral con rúbricas digitales para el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 62, 71–106. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.83050>

- Fernández, C., Díaz, N., y Espinosa, S. (2020). E-rúbrica para la orientación y evaluación de la práctica laboral en la Licenciatura en Estudios Socioculturales. *Opuntia brava*, 12(4), 320–334. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1093>
- Ferreiro, J. F., y Fernández, C. R. (2020). Una mirada a la evaluación por rúbricas a través de las TIC. Mendive. *Revista De Educación*, 18(1), 89–101. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1595>
- Garay, U., Tejada, E. y Romero-Andonegi, A. (2017). Rendimiento y satisfacción de estudiantes universitarios en una comunidad en línea de prácticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa – RMIE*, 22(75), 1239-1256. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/55>
- Guzhñay, K. J. (2021). Aprendizaje de lengua y literatura mediante rúbricas de evaluación. *Sociedad & Tecnología*, 4(2), 174–190. <https://doi.org/10.51247/st.v4i2.103>
- Idrovo, V. A. (2018). *Creación y validación de una e-Rúbrica para evaluar las competencias en la Actividad Tutorial del Área de Urgencias*. [Trabajo Final para la obtención del Título de Magíster en Educación Superior: Investigación e Innovaciones Pedagógicas. Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado, Guayaquil]. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1366>
- Idrovo, V. A., y Martínez-Romera, D. (2021). Usabilidad y satisfacción del uso de e-Rúbricas en la Actividad Tutorial del Área de Urgencias. *Revista Practicum*, 6(2), 16–34. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v6i2.12615>
- Miranda-Novales, M. G., y Villasís-Keever, M. Á. (2019). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación en seres humanos. *Revista Alergia México*, 66(1), 115–122. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i1.594>
- Mireles, M. G., y García, J. A. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>
- Morán, M. L., Gómez, L. E., Solís, P., López-Núñez, C., López-Navarro, E. R., y Al-Halabí, S. (2021). La evaluación orientada al aprendizaje en entornos universitarios: una propuesta para motivar a los estudiantes durante el desafío COVID-19. En R. Satorre Cuerda (Ed.), *ISBN* (Vol. 978, pp. 372–380). Octaedro.
- Munuera, M. P., y Alemán, C. (2018). *Evaluación 360º: contrato académico del estudiante y rúbrica para la adquisición de competencias*. IX Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED. La profesionalización del docente a través de la innovación educativa. En: UNED (Madrid). (2017-06-28). <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:IUED-actas-jornadas-cong-IX-0002>
- Navarro, M., Edel, R. y García, R. I. (2018). Rúbrica para evaluar ambientes virtuales de aprendizaje. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 7(3), 80-96. <http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2018.61.80-96/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005: el imperativo de la calidad*. GEM Report UNESCO. <https://doi.org/10.54676/zgvb8219>
- Osorio-Cortes, G. S., Juárez-Hernández, L. G., y Tobón, S. (2018). Análisis de la satisfacción escolar y acciones de mediación por parte de los estudiantes y docentes. Un análisis de caso para el estado de Oaxaca, México. *Revista Espacios*, 39(53), 25. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-25.pdf>
- Pacora, A. A. A., Hernández, L. G. J., y Meza, R. H. (2021). Diseño y validez de contenido de una rúbrica analítica socioformativa para evaluar competencias investigativas en posgrado. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 62-82. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.632>
- Panduro-Ramirez, J., Alanya-Beltran, J., Soto-Hidalgo, C., y Ruiz-Salazar, J. (2021). Evaluación de estudiantes en la era digital: Revisión sistemática en América Latina. *Espirales revistas multidisciplinaria de investigación científica*, 5(1), 36-47. <https://www.redalyc.org/journal/5732/573270924004/html/>

- Pegalajar, M. del C. (2021). Rúbrica como Instrumento para la Evaluación de Trabajos Fin de Grado. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67–81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>
- Rodríguez, P., Rico, A., López de Sosoaga López de Robles, A., y Ugalde Gorostiza, A. I. (2018). Cómo evaluar una simulación de la metodología por proyectos a través del uso de rúbricas en el Grado de Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(2), 43. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.315011>
- Salazar, E., Tobón, S., & Juárez, L. G. (2018). Diseño y validación de una rúbrica de evaluación de las competencias digitales desde la socioformación. *Apuntes universitarios*, 8(3), 24–42. <https://doi.org/10.17162/au.v8i3.329>
- Sanahuja, I., Fernández-Alacid, L., Pages, T., y Torrella, J. R. (2021). Propuesta de doble rúbrica en la enseñanza online. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovación (CIDUI)*, (5). <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/387974>
- Sandoval, A. (2021). *Satisfacción de los estudiantes de 5.º grado de secundaria con relación a la educación virtual en el Colegio María Reina Marianistas del distrito de San Isidro, Lima, 2020*. [Tesis para obtener el grado de Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa. Universidad de Piura]. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/5215>
- Tobón, S., Juárez-Hernández, L. G., Herrera-Meza, S. R., & Núñez, C. (2020). Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica. *Educación XX1*, 23(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23894>
- Tobón, S., Pimienta, J. H., Herrera, S. R., Juárez, L. G., y Hernández, J. S. (2018). Validez y confiabilidad de una rúbrica para evaluar las prácticas pedagógicas en docentes de Educación Media (SOCME-10). *Revista Espacios*, 39(53). <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-30.pdf>
- Velasco, R., Pérez, M., Díaz, A. J., Jordano, M. Á., Márquez, C., Soria, E., Sanchidrián, J. L., Bonilla, R., Romero, D., Muñoz, I., Salas, L., Sánchez, B., Mata, J., Carrillo, A., Cavi, S. de, y García, J. M. (2018). La rúbrica como elemento de evaluación: aplicación y análisis en disciplinas humanísticas. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 7, 18–22. <https://helvia.uco.es/handle/10396/18279>
- Velásquez Echevarría de Rivera, M. A. (2022). *Evaluación del desempeño docente y satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima*. [Tesis para optar el grado de licenciado en educación. Universidad Privada de Lima]. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/989>

Estrategia didáctica para el aprendizaje de las matemáticas en el ámbito universitario

Didactic strategy for the development of mathematics learning at the higher level

  Alfredo Honorato Riveros Fernández | Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Perú

Fecha de recepción: 15.07.2022

Fecha de aprobación: 13.10.2022

Fecha de publicación: 30.12.2022

Cómo citar: Riveros, A. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje de las matemáticas en el nivel superior. *Revista científica digital de Educación. Eduser* 9 (2), 48-57. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a5>

Abstract

The teaching of mathematics at the university level has aroused research interest in recent years due to the presence of active and innovative teaching strategies that have shown substantive improvements in learning achievement. In this way, the objective of the study was to analyze the relevance of the teaching strategy for the development of mathematics learning at the higher level. The methodology was based on a qualitative and quantitative perspective; both students and university teachers could be surveyed and interviewed. The results showed that many teachers use outdated teaching strategies and do not show technological mastery in the development of classes, as well as formulate inadequate perceptions of the students' ability to understand mathematics. It was possible to conclude the urgent need to implement educational practice by strengthening the professional skills of teachers, both pedagogical, digital and investigative.

Key words: teaching strategy, teaching, learning, basic mathematics, university students.

Resumen

La enseñanza de las matemáticas en el nivel universitario ha suscitado interés investigativo en los últimos años debido a la presencia de estrategias didácticas activas e innovadoras que han evidenciado mejoras sustantivas en el logro de aprendizajes. De esta manera, el objetivo del estudio consistió en analizar la relevancia de la estrategia didáctica para el aprendizaje de las matemáticas en el nivel superior. La metodología se fundamentó bajo la perspectiva cualitativa y cuantitativa, se pudo encuestar y entrevistar tanto a estudiantes como a docentes universitarios. Los resultados evidenciaron que numerosos docentes utilizan estrategias didácticas desfasadas y no muestran dominio tecnológico en el desarrollo de las clases, así como formulan percepciones inadecuadas en la capacidad de entendimiento de las matemáticas en los estudiantes. Se pudo concluir en la imperiosa necesidad de implementar la práctica educativa mediante el fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes, tanto pedagógicas, digitales como investigativas.

Palabras clave: estrategia didáctica, enseñanza, aprendizaje, matemática básica, estudiante universitario.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza como parte del proceso formativo, incluye áreas de especialidad, investigación, generales. Afianza la relevancia de la innovación de la práctica educacional en el nivel superior y en básica regular. De esta manera, los cursos relacionados con el ámbito matemático han evidenciado cambios metodológicos didácticos, así como la utilización continua de proyectos como actividades significativas en contraste con la enseñanza tradicional, donde la participación activa de los estudiantes lo convierten en protagonistas principales del proceso formativo profesional (Spanellis & Harviainen, 2021; Chacón, 2020).

La enseñanza de las matemáticas como curso general formativo ha transitado desde la etapa escolar en medio de percepciones subjetivas por parte de los educandos, quienes la tildan de complicada, tediosa y difícil, ocasionando problemas académicos que influyen en el rendimiento y en índices sustantivos de quienes no logran aprender y desaprueban, secuencia que se vuelve a repetir en el nivel superior.

Ante estos argumentos, es fundamental la predisposición de estrategias didácticas innovadoras apoyadas en herramientas digitales y en metodologías activas para que la enseñanza matemática no sea tortuosa para los estudiantes, y que los resultados puedan mejorarse en procura de su desarrollo formativo (Buitrago, Espinoza y Martínez, 2020; Godino et al., 2017).

Toda estrategia predispuesta al desarrollo matemático, debe ser activa y participativa, con situaciones contextualizadas que evidencien involucramiento con la realidad problemática. Así, las diversas competencias como la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, aritmético, geométrico y la gestión estadística son atendidos con una metodología acorde a las necesidades e intereses de los educandos (Pabón, Parra y Fernández, 2017), quienes deben tener participación activa, haciendo uso de materiales y recursos como medios de apoyo el proceso de enseñanza. Se deben enfocar en eventos reales que permitan evidenciar el desarrollo de las capacidades matemáticas, y no ejemplificaciones alejadas que sólo fomentarán el memorismo mecanizado y la animadversión por las matemáticas (Gómez-Chacón, 2009).

A pesar de que los recursos informáticos son importantes en las clases, se evidencia el desinterés por los docentes universitarios de no utilizarlos en las sesiones, sea por desconocimiento o por indiferencia académica, lo que genera la mantención de una enseñanza matemática tradicional.

En el ámbito nacional, es interesante considerar que la enseñanza matemática incluye estrategias didácticas que en la mayoría de los casos no son pertinentes, lo que implica la formulación de capacitaciones e implementaciones pedagógicas enfocadas en cuestiones numéricas. En el nivel universitario, la política curricular de cada facultad de estudios y en el caso del curso de matemáticas es transversal, y tiende a disponerse en la mayoría de carreras, lo que genera dificultades en la secuenciación didáctica. El accionar metodológico deberá estar relacionado con el propósito de la carrera universitaria y a la naturaleza académica de la misma (Ugaz, 2021; Bracamonte et al., 2022).

En el contexto universitario nacional, la enseñanza del curso de matemáticas es desempeñado por profesionales que no necesariamente son pedagogos, por cumplir requerimientos como, por ejemplo, completar el número de horas, lo que muestra la primera dificultad didáctica. Asimismo, las sesiones son abordadas de forma general por quienes optan por ciencias como humanidades. Es por ello que la percepción estudiantil cataloga a los cursos de matemáticas como difíciles e incomprensibles, aunado a estrategias de enseñanza inadecuadas que se perciben inalcanzables para aprobar el curso (Luna, 2021; Del Arco et al., 2019).

En relación con las facultades universitarias, estas tienen un importante desafío institucional - curricular en el monitoreo, acompañamiento y fortalecimiento de la práctica educacional. La idea es para poder implementarlo en relación con estrategias didácticas actualizadas y el uso de las herramientas digitales para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Ante la realidad y los problemas identificados, se propuso el siguiente planteamiento investigativo: ¿Cuál es la estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje de las matemáticas en el nivel superior?, buscando respuestas para brindar un aporte teórico en la mejora del proceso de

enseñanza de las matemáticas en el ámbito universitario, al contar con estrategias adecuadas para que las sesiones sean más activas, vivenciales y pueda disminuir la percepción de dificultosa la aprobación del curso en el ciclo académico.

La importancia del fortalecimiento de las competencias profesionales de los profesores de matemáticas y el uso conveniente de estrategias didácticas, mediante la puesta en acción de estrategias pedagógicas que puedan efectuarse desde espacios virtuales y presenciales, de manera que se suscite el interés por aprender contando con situaciones reales contextualizadas. También con la investigación, se aspira establecer propuestas para la reformulación de las mallas y sílabos de estudio en correspondencia con el ámbito contextual y el uso de recursos informáticos que evidencien estándares de calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Las investigaciones foráneas han mostrado la relevancia de las diferentes experiencias educacionales, como en el ámbito turco, desarrollado por Ozkuvat et al. (2021) y el abordaje de un programa matemático en torno a la acción resolutoria de problemas, evidenció desempeño aceptable lo que conduce a la formulación de propuestas educacionales viables.

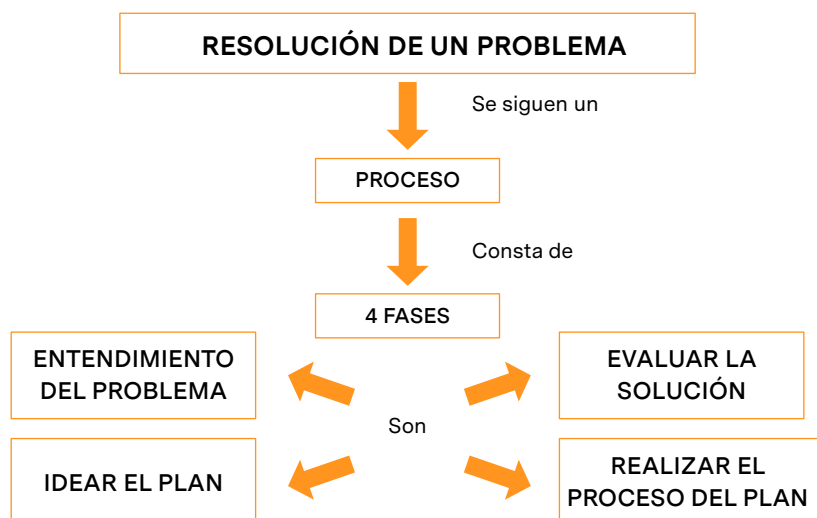
En el caso universitario mexicano se predispuso en la enseñanza numérica con las TIC, lo que acarrió en dificultades debido a las dificultades en el manejo de los dispositivos digitales y llevó a fortalecer las competencias digitales. Del mismo modo, en Ecuador se coincidió en la importancia del perfeccionamiento de la didáctica de enseñanza matemática, el uso de los aplicativos y herramientas informáticas en clase (Briones-Juárez y Velásquez-Castro, 2021; Rodríguez, 2021).

Particularmente en la realidad peruana, los estudios han mostrado aportes didácticos en procura de mejorar la práctica educativa de los profesores que enseñan matemática en el ámbito universitario. Así, para Tocas (2021) las estrategias didácticas virtuales permiten suscitar la motivación e interés de los participantes en cuestiones numéricas. También se pudo abordar de forma holística la propuesta poliana afianzando la capacidad en resolución problemática en cursos afines a ciencias. Asimismo, la utilización de las plataformas digitales cobró relevancia en el desarrollo temático y en disponer actividades interactivas que predispuso el apoyo de la enseñanza matemática en el nivel universitario (Leyva, 2021; Pérez, 2021).

Una de las bases teóricas indispensables concerniente a las matemáticas es la propuesta de Polya (1980) que es conocida como Heurística que pone énfasis en las situaciones problemáticas y las soluciones pertinentes en cuatro etapas.

Figura 1

Etapas de la propuesta de Polya.



En primer término, se enfatiza el entendimiento de la situación y lo que se conoce del problema, toda información puntual servirá en esta etapa exploratoria para identificar lo que se ha considerado como problema. Por otro lado, se predispone a los educandos para la generación de oportunidades viables y criterios específicos para la resolución efectiva. También, es relevante considerar la idealización de los pasos que se utilizaran para afrontar la posible solución y obtención favorable de la misma o que pueda volverse a reintentar.

El aporte del constructivismo educativo ha direccionado el papel participativo de los estudiantes en la elaboración de sus saberes en el proceso formativo y en perspectiva contextual. Sin lugar a duda, su visión descriptiva aborda no solo la asimilación sino el trabajo conjunto en la elaboración de los contenidos que se otorgaran significancia de forma vivencial (Gómez, 2013).

La teoría sociocultural Vigoskiana, priorizando el entorno como escenario del aprendizaje, se enfoca en solucionar situaciones del medio y en la generación de saberes organizados de forma colectiva mediante estrategias convenientes para el interés de aprender por parte de los participantes en cuestiones numéricas y en la capacidad resolutoria que forma parte del proceso de enseñanza (Vigotsky, 1996; Saldarriaga, Bravo y Loor, 2018).

Las teorías del aprendizaje cognitivo han aportado en el proceso de enseñanza en la construcción de los saberes previos con los nuevos, en donde la significancia evidencia el logro de aprendizajes. De la misma forma, se puede identificar que la construcción conceptual se efectúa de forma colaborativa. Así, la adquisición de saberes es el resultado de un accionar conjunto con base en la interacción mutua, la indagación que situados de forma contextual podrá ser abordado de forma pertinente (Ausubel, 1968; Piaget, 1969; Bruner, 1980).

La estrategia didáctica es percibida por Tobón (2014) como acciones dispuestas a ser ejecutadas desde una perspectiva educativa se inserta en una secuencia curricular hacia el desarrollo de los aprendizajes. La selección adecuada de la estrategia servirá de apoyo pedagógico en las clases. De esta manera, se orienta al desarrollo cognitivo mediante actividades planeadas por los docentes previamente con el propósito de hacer llevadera

la sesión de clase, desterrando el memorismo y monotonía educativa (Díaz y Hernández, 2002; Meza, 2013). Las actividades académicas con intencionalidad formativa permiten la generación de saberes de forma conjunta y las estrategias constituyen los procedimientos ordenados y formales que tienen una orientación establecida para su aplicación en el desarrollo de las clases de forma continua (Zabalza, 2007; Muñoz, 2012; Jiménez y Robles, 2016).

Se utilizan materiales didácticos para la enseñanza de matemáticas, de acuerdo con Grisales (2018), son seleccionados de forma colegiada y evidencian pertinencia para el desarrollo e intencionalidad de las clases. Es por ello que son indispensables para la enseñanza, puesto que facilita la comprensión conceptual y en el caso de las matemáticas lo vuelve asequible. Los materiales constituyen un apoyo educativo, no pueden estar descontextualizados sino actualizados y que susciten el interés por aprender y que motive a los educandos en clase, lo que lleva a incluir los materiales informáticos por su dinamismo, interacción que posibilita un mayor acercamiento al aprendizaje conceptual. Así, los materiales didácticos en matemáticas servirán para consolidar el proceso de enseñanza, de lo contrario el memorismo continuará en las clases y hará difícil el curso para los educandos (Alba et al., 2015; Menacho, 2015; Gutiérrez-Saldívar, Barria y Tapia 2020).

En cuanto al aprendizaje como elemento curricular es fundamental en el proceso de enseñanza, puesto que su direccionalidad formativa, socioemocional influye en la vida de los individuos. Al abordar el aprendizaje, sus procesos y significancia como parte del accionar conceptual, actitudinal y procedimental se afianza en el desarrollo de saberes que serán relevantes en el accionar cotidiano sociocultural, es por ello que la profundización significativa de su construcción conjunta y activa. Del mismo modo, este aprendizaje asume la integralidad de los saberes fundamentales para el desenvolvimiento de las personas y son resultantes de un posicionamiento de interacción recíproca y de largo plazo, de cambios cognitivos y asimilación respectiva (Ausubel, 1968; Ballester, 2002; Pozo, 2010; Tulbure, 2012).

Para la enseñanza académica de los cursos tanto de ciencias como humanidades en el ámbito universitario es indispensable el uso de estrategias didácticas como las digitales para

fomentar el trabajo individualizado y colectivo, la indagación de la realidad y sus problemáticas para brindar soluciones valederas, permitan afrontar situaciones de mejora profesional y en docentes la innovación de la práctica educacional (Ramos y Rey, 2015; Zamorano, 2015).

METODOLOGÍA

La investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo, en cuanto al interés e indagación de las situaciones del contexto mediante las percepciones de los participantes de la realidad problemática. También se utilizó aspectos cuantitativos. Corresponde al tipo aplicada educacional, puesto que al identificar los problemas del entorno se predispone en generar un aporte o propuesta de fortalecimiento del aprendizaje de la matemática universitaria en procura del logro de los aprendizajes. El estudio es no experimental por su inviabilidad de manipulación categorial y que solo se visualizan los casos específicos para la adecuada triangulación (Carhuancho et al., 2019; Hurtado de Barrera, 2012; Hernández y Mendoza, 2018).

Se contó con la participación de cinco docentes que enseñan matemática básica y 75 estudiantes de una facultad de estudios universitarios a nivel estatal, quienes fueron entrevistados y encuestados mediante una guía de entrevistas y un cuestionario adaptado.

Cabe precisar que el recojo de información se realizó en la sede universitaria y el proceso de las encuestas se realizó vía virtual. La información recogida fue triangulada por el programa Atlas Ti que permitió la obtención de los flujogramas y las categorías emergentes, en el caso de las encuestas mediante un programa estadístico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se aplicaron enfoques cualitativos como cuantitativas como la observación de clases, la encuesta y la entrevista. Es importante acotar que la aplicación del cuestionario permitió conocer la naturaleza, desempeño del curso y del docente

Tabla 1

Resultados respecto de la estrategia didáctica

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Básico	1	1,3
Intermedio	36	48,0
Avanzado	38	50,7
Total	75	100,0

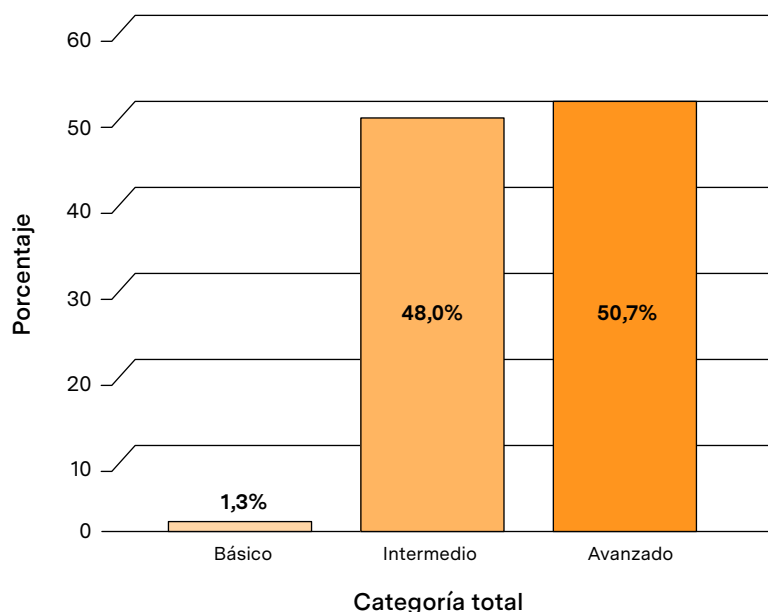
Nota: Elaboración propia

Se ha podido evidenciar que los estudiantes han considerado que las estrategias que los docentes de matemáticas utilizan tienden a motivar su interés en un 50,7% lo que se indica que los

docentes utilizan métodos pertinentes como los recursos informáticos que permiten vivenciar el desarrollo de la asignatura tal como se visualiza en el figura 2:

Figura 2

Descripción de la estrategia didáctica.

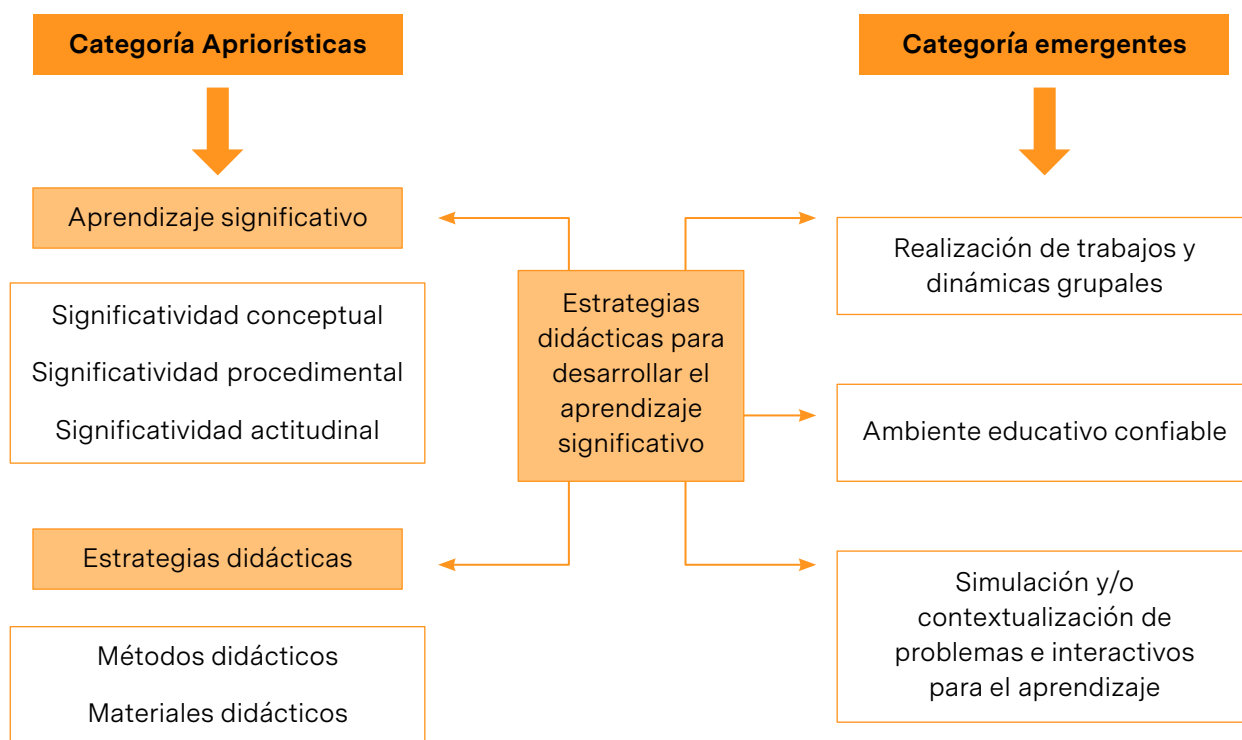


Nota: Elaboración propia (2023)

El recojo de información ha permitido identificar que los universitarios valoran el curso a pesar de las dificultades que emergen, puesto que el uso numérico constituye un accionar significativo tanto en su desarrollo profesional como en la vida cotidiana. Han sido enfáticos que el curso es importante pero no todos los docentes incentivan a desarrollar el curso ni promueven el interés por aprender solo aprobarlo. También se pudo evidenciar que habilidades como la autonomía, la toma de decisiones y la interacción grupal generan el desarrollo de nuevos contenidos durante las sesiones de clase (Grisales, 2018; Buitrago et al., 2020)

En el caso de las entrevistas a los profesores de matemática, las principales actividades que realizan se circunscriben al trabajo grupal, desarrollo casuístico y de situaciones simuladas del contexto que puedan ser abordados para brindar una solución valedera. Las actividades pedagógicas son adecuadas de acuerdo al sílabo y la sumilla del curso, mientras que otros manifestaron que se predisponen de acuerdo con los libros contables como estrategia motivacional para que puedan buscar posibles soluciones de manera colectiva.

Figura 3
Categorías apriorísticas y emergentes



Asimismo, es pertinente acotar que la evaluación de los aprendizajes se predispone de acuerdo al cumplimiento de las tareas o actividades planeadas e insertas en el sílabo. Sin lugar a duda, el uso de las tecnologías informáticas, como las plataformas digitales tales como Geogebra, Khan Academy o Moodle, permiten la interacción y evidenciar el proceso de aprendizaje al poder efectuar las evaluaciones correspondientes (Pérez, 2021; Del Arco et al., 2019)

En relación con la observación de clases, se pudo identificar buen trato entre docente con estudiantes, así como la confianza al ingresar al aula y motivados por desarrollar las actividades al participar de forma activa y voluntaria en clase. Es importante acotar que en otra aula el número de matriculados que fueron 75, alrededor del 50% asisten a clases de forma continua y de ese porcentaje un número de educandos se encuentran ajenos al desarrollo de clase por el uso del celular o concentrados escuchando música, actividades que no fueron percibidas por los profesores por estar inmersos en la clase, no existiendo interacción entre docente y participantes (Leyva, 2021; Pabón et al., 2017)

La observación en otra aula identificó que no se siguen las indicaciones del sílabo y desconocen las actividades a presentar. Asimismo, los reclamos con constantes debido a la ambigüedad en el procedimiento docente y la falta de comunicación que genera desinterés por el aprendizaje matemático y desaprueba el curso o en desertar previamente ante las dificultades mostradas en el curso. Las inasistencias concitan dejadez e indiferencia por parte de los educandos o en algunos casos solo esperan que lo asuma otro profesor. Asimismo, se pudo coincidir con Gómez-Chacón (2009) en torno a los comentarios estudiantiles que numerosos docentes afirman de forma categórica que solo aprueban el 15% de matriculados, suscitando incomodidad, temor y fastidio entre los participantes ante semejante predicción, lo que muestra falta de confianza y desde la percepción docente solo aprueban los que tuvieron entendimiento matemático. Cabe resaltar que la observación se realizó en aulas de humanidades donde el dominio numérico no es efectivo que en una carrera de ciencias.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Acción I: Propuesta de un programa de fortalecimiento docente en la metodología *Flipped Classroom*.

Tareas:

Tarea 1: Jornada de capacitación sobre esta estrategia educacional para los docentes que llevarán el curso de matemática básica.

Tarea 2: Incorporar en los documentos de gestión actividades y estrategias educativas innovadoras como el aula invertida o flipped classroom.

Tarea 3: Jornada de intercambio de experiencias pedagógicas con otras facultades de estudio sobre estrategias didácticas innovadoras.

Acción II: Implementación de estrategias didácticas virtuales para las sesiones presenciales en torno a la enseñanza de las matemáticas.

Tareas:

Tarea 1: Uso de programas matemáticos como Geogebra y Moodle en el desarrollo de la clase.

Tarea 2: Realización de actividades vivenciales y virtuales para el desarrollo de las competencias matemáticas.

Tarea 3: Planificación de estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de matemáticas en áreas de humanidades y ciencias.

Transversal: Ejecución y puesta en común de las actividades planificadas. Evaluación semestral y anual de las actividades efectuadas.

Limitaciones del estudio

La búsqueda de referencias actualizadas ha constituido la principal limitación, aunado por el hecho que las publicaciones de mayor impacto se encuentran en otro idioma. Asimismo, el acceso a las colecciones privadas no ha sido muy fácil ni se contó con el apoyo de las autoridades, puesto que disponían de horarios nada flexibles que imposibilitaban acudir, tanto por la distancia como la hora poco convencional. Del mismo modo, los permisos de la facultad demoraron en ser obtenidos lo que imposibilita poder acudir al escenario de estudio con anticipación.

Futuras líneas de investigación

Se propone en adelante poder investigar temáticas relacionadas con investigación matemática, aplicación numérica en la vida cotidiana, estadística para procesamiento de información.

CONCLUSIONES

Es fundamental fortalecer mediante actualizaciones e implementaciones la práctica educativa de los profesores universitarios que le permitan utilizar estrategias didácticas pertinentes y acordes con la realidad problemática, puesto que las estrategias desfasadas solo servirán para acrecentar la idea de dificultoso del curso de matemáticas en los educandos.

Se pudo identificar que el proceso de monitoreo académico no se efectúa de forma continua lo que ha permitido la mantención de percepciones subjetivas de los docentes que solo un porcentaje de estudiantes podrá aprobar o evitar situaciones en que los estudiantes se encuentran distraídos e indiferentes al desarrollo de clase, ocasionado que no puedan lograr los aprendizajes y desaprueben el curso de matemáticas.

REFERENCIAS

- Alba, C., Zubillaga, A., y Sánchez, J. (2015). Tecnologías y diseño universal para el aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118309>
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart y Kwinston
- Ballester, V. A (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Seminario de Aprendizaje Significativo

- Bracamonte, M. E., Muñoz, K. P., Nolazco, F. A., y Menacho, J. D. (2022). Propuesta de acompañamiento pedagógico para la mejora del desempeño en los docentes de matemática del nivel primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 3865-3883. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1776
- Briones-Juárez, A., y Velásquez-Castro, J. A. (2021). Estrategia didáctica para la enseñanza matemática en turismo. *Pädi Boletín Científico De Ciencias Básicas E Ingenierías Del ICBI*, 9(Especial), 29-35. <https://doi.org/10.29057/icbi.v9iEspecial.7212>
- Bruner, J. S. (Ed.). (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río
- Buitrago, I., Espinoza, N., y Martínez, J. (2020). Sentir y pensar el dominó como estrategia didáctica para aprender matemáticas. *Voces y Realidades*, 5, 109-118. http://vocesyrealidadeseducativas.com/volumen5/art_7.pdf
- Carhuancho, I., Nolazco, F., Sicheri, L., Guerrero, M., y Casana, K. (2019). *Metodología para la investigación holística*. UIDE. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3893>
- Chacón, M. (2020). *Estrategia didáctica para fortalecer la competencia Resolución de Problemas en estudiantes de ingeniería de un curso de ecuaciones diferenciales, de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. I Coloquio de Investigación en Posgrado. Memorias*, 96-104. UAB. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/13594>
- del Arco Bravo, I., Flores Alarcia, Ó., y Silva García, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451-469. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.327831>
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2da. Ed.). Editorial Mc Graw Hill
- Godino, J. D., Giacomone, B., Batanero, C., y Font, V. (2017). Enfoque Ontosemiótico de los Conocimientos y Competencias del Profesor de Matemáticas. *Bolema Boletim de Educação Matemática*, 31(57), 90-113. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a05>
- Gómez, G. C. (2013). *El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos*. Universidad San Martín de Porres.
- Gómez-Chacón, I. M. (2009). Actitudes matemáticas: propuestas para la transición del bachillerato a la universidad. *Educación matemática*, 21(3), 5-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516671002>
- Grisales, A. M. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas. *Entramado*, 14(2), 198-214. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751>
- Gutiérrez-Saldivia, X., Barria, C., y Tapia, C. (2020). Diseño universal para el aprendizaje de las matemáticas en la formación inicial del profesorado. *Formación Universitaria*, 13(6), 129-142. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600129>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hurtado de Barrera, J. (2012). *Metodología de la investigación, guía para una comprensión holística de la ciencia*. Ediciones Quirón - Sypal.
- Jiménez, A., y Robles, F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *EDUCATECONCIENCIA*, 9(10), 106-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8805442>
- Leyva, Y. (2021). *Estrategias didácticas heurísticas en resolución de problemas matemáticos en estudiantes de la especialidad de matemática y computación FACHSE, 2019*. [Tesis de Maestría. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/9102>
- Luna, J. C. (2021). El aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la Matemática a nivel de pregrado. *Delectus*, 4(1), 129-138. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i1.71>

- Menacho, J. (2015). *Percepciones de los estudiantes del 3° grado de educación secundaria sobre los materiales de enseñanza que utilizan los docentes en el área de historia, geografía y economía en una institución educativa pública del distrito de Comas* [Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6734>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Muñoz, M. (2012). *Estrategias Didácticas*. Universidad Peruana Los Andes
- Ozkuvat, U., Karabulu, A., y Serhat Uçar, A. (2021). Investigating the Effectiveness of STAR Strategy in Math Problem Solving. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 83-100. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.332.6>
- Pabón, J., Parra, M., y Fernández, A. (2017). La didáctica en humanidades y ciencias básicas, una disciplina científica. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 9, 242-249. <https://doi.org/10.22335/rlct.v9i1.455>
- Pérez, J. (2021). El uso de la plataforma Khan Academy en el área de matemática. *Centro Sur*. 1(3) 388-390 <https://centrosureditorial.com/index.php/revista/article/view/133>
- Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Editorial Morata
- Polya, G. (1980). En la resolución de problemas matemáticos en la escuela secundaria. En Krulik, S. y Reys, R. E. (Eds.), *La resolución de problemas en las matemáticas escolares, p.1*, Virginia.
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (10ma. ed). Ediciones Morata
- Ramos, A., y Rey, J. (2015). *Matemáticas básicas para el acceso a la universidad*. Ediciones Pirámide.
- Rodríguez, A. (2021). Estrategia didáctica para el Proceso Enseñanza-Aprendizaje contextualizado de matemáticas discretas en Tecnologías de la Información. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(1), 69-83. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/729>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., y Loor, M. (2018). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, 2, 127-137. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i3%20Especial.298>
- Spanellis, A., & Harviainen, J. T. (2021). An introduction to societal transformation through gamification. En *Transforming Society and Organizations through Gamification* (pp. 3-9). Springer International Publishing.
- Tobón, S. (2014). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe.
- Tocas Mena, E. (2021). Estrategias lúdicas virtuales y resolución de problemas sobre cantidad en cursos de matemática, en estudiantes de pregrado de una universidad privada en lima metropolitana. *IGOVERNANZA*, 4(13), 114-133. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.102>
- Tulbure, C. (2012). Investigating the Relationships Between Teaching Strategies and Learning Styles in Higer Education. *Acta Didáctica Napocensia*, 5(4), 65-74. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1054315>
- Ugaz, M.P. (2021). *Estrategia didáctica para desarrollar nociones matemáticas en niños de cinco años de una institución educativa pública de Lima* [Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/11289>
- Vigotsky, L. (1996). *Teoría Sociocultural*. Ediciones Azatlan
- Zabalza, M. (2007). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza, *Bordón*, 59(2-3), 489-509. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>
- Zamorano, A. (2015). *La práctica de la enseñanza de las matemáticas a través de las situaciones de contingencia* [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/288225#page=1>

Fernando Savater. Convivir el desafío al que se enfrenta la institución educativa en la actualidad

Fernando Savater. Coexisting the challenge facing the educational institution today

✉ Jesús Alfredo Morales Carrero | Universidad de Los Andes, Venezuela

Fecha de recepción: 15.08.2022

Fecha de aprobación: 20.10.2022

Fecha de publicación: 30.12.2022

Cómo citar: Morales, J. (2022). Fernando Savater. Convivir-el desafío al que se enfrenta la institución educativa en la actualidad. *Revista científica digital de Educación. Eduser* 9 (2), 58-68. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a6>

Abstract

Claiming a dignified existence founded on reciprocal respect refers to a common principle that interweaves Savater's works, revealing his evident commitment to the regeneration of collective life with attachment to the common interest. His contributions make clear the commitment to the practice of a civic life, in which the human being reaches to develop personal virtues associated with honesty, active tolerance and overcoming individualism, as well as the adoption of inclusive attitudes in which equal and equitable treatment prevails as expressions of co-responsibility that seek to unite efforts of both hospitality and flexible reception of the differences and particularities that permeate the human race. This research, as a result of a documentary review, analyzes the contributions of Fernando Savater's works to the task of consolidating the global task that urges the educational institution to promote actions that superimpose dignifying coexistence within the framework of democracy, in which values such as empathetic understanding and fair and inclusive participation are erected as catalyzing elements of functional social bonds; This implies learning to coexist with the worldviews and multiplicity of belongings, assuming the vindication of the sense of uniqueness as well as the recognition of unity in diversity. In conclusion, living together in the educational institution depends on the establishment of common guidelines.

Key words: educational coexistence; universal values; educational institution; critical tolerance; human dignity.

Resumen

Reivindicar la existencia digna y fundada en el respeto recíproco refiere a un principio común que entreteje las obras de Savater, dejando ver su evidente compromiso con la regeneración de la vida colectiva con apego al interés común. Sus aportes dejan por sentado el compromiso con la práctica de una vida cívica, en la que el ser humano alcance a desarrollar virtudes personales asociadas con la honradez, la tolerancia activa y la superación del individualismo, así como la adopción de actitudes inclusivas en las que prime el trato paritario y equitativo como expresiones de corresponsabilidad que procuran cohesionar esfuerzos tanto de hospitalidad como de acogida flexible de las diferencias y particularidades que permean el género humano. Esta investigación, como resultado de una revisión documental, analiza los aportes de las obras de Fernando Savater a la tarea de consolidar el cometido global que conmina a la institución educativa a impulsar acciones que superponen la convivencia dignificante dentro del marco de la democracia, en la que valores como la comprensión empática y la participación justa e inclusiva se erijan como elementos catalizadores de los vínculos sociales funcionales; esto implica, aprender a coexistir con las cosmovisiones y multiplicidad de pertenencias, asumiendo la reivindicación del sentido de lo único así como el reconocimiento de la unidad en la diversidad. En conclusión, convivir en la institución educativa depende del establecimiento de pautas comunes, que, fundadas en valores universales, coadyuven con el desarrollo del juicio moral y la adopción de actitudes asociadas con el bien común.

Palabras clave: convivencia educativa; valores universales; institución educativa; tolerancia crítica; dignificación humana.

INTRODUCCIÓN

La convivencia pacífica y armónica como valor universal entraña como cometido tangencial la recuperación de la dignidad, pues en su seno alberga la práctica de una vida cívica capaz de respetar y reconocer al otro desde un sentido amplio (Savater, 2014c). Esto refiere, entre otros aspectos, a la superación de los dogmatismos, de las identidades impositivas y dominantes que excluyen, hasta lograr la precisión de puntos de encuentro que le permitan a quienes asisten al contexto educativo identificar que los rasgos que permean sus propias cosmovisiones son compartidos por otras cualidades que da lugar al reconocimiento recíproco que posibilita el encuentro real, la aceptación plena y la reconciliación intercultural (Savater, 2021a).

Estos cometidos refieren implícitamente a la educación en valores, como el proceso que procura dignificar la existencia con enfoque trascendental, en cuyo seno se alberga el compromiso con la reflexión moral que determina la comprensión de la diversidad que permea el mundo, reduciendo de este modo los efectos multidimensionales del individualismo al que históricamente se le ha adjudicado el distanciamiento destructivo entre quienes no comparten la misma cosmovisión (Savater, 2019).

Esto supone la ruptura con los dogmatismos y los fundamentalismos, y en su lugar, implica la formación de un ser humano con profunda vocación democrática, en la que el ejercicio pleno de la coexistencia involucra la posibilidad de compartir elementos comunes en torno a los cuales alcanzar la cohesión social funcional y equilibrada.

Savater (2015), propone que la convivencia como eje sobre el cual se entretajan los vínculos humanos, plantea como desafío motivar en el individuo el descubrimiento del lugar que ocupa en el mundo, el valor de su pertenencia, cosmovisiones, así como el pluralismo que no solo le hacen un ser único sino un sujeto que diversifica el patrimonio social y cultural de la humanidad. Desde esta perspectiva, convivir se asume como la fuerza cohesionadora que demanda no solo reciprocidad en el modo de acoger al otro, sino, además, de edificación de

vínculos sólidos, tanto de tolerancia como de solidaridad a través de los cuales lograr espacios comunes que permitan la cohabitación saludable.

En estos términos la convivencia como un proceso en constante construcción inicia con la recuperación de la percepción de seguridad que debe primar en la institución educativa, lo cual sugiere de sus actores la adopción de actitudes relacionadas con la protección, con el cobijo, el resguardo de la integridad del otro y la praxis de la cooperación solidaria; como valores universales que entrañan como intencionalidad unificar voluntades frente a los requerimientos propios de la coexistencia democrática, entre los que se precisa: el libre proceder, la manifestación de los pluralismos, las pertenencias y las diversidades propias de la condición humana, así como la disposición plena para elegir lo más conveniente para todos (Savater, 2016).

Esta sensibilidad hacia el bien común se entiende como parte del compromiso colectivo que involucra, entre otros aspectos, la responsabilidad consciente con el Otro, es decir, la actuación crítica de desligarse del individualismo que excluye y discrimina para asumir con espontaneidad el verdadero sentido de comunidad a través del cual cada individuo es capaz de interactuar e intercambiar sus propias cosmovisiones sin limitaciones y sí, en cambio, desde la reciprocidad racional que cohesiona, pero que además, incluye en condición de pares a quienes gozan de pertenencias diversas (Savater, 2000).

Este sentido de apertura a la diversidad refiere a la convicción ética que, unida al sentido de la fraternidad, permite una coexistencia plena, sin prejuicios y libre de resistencias para acoger al Otro (Savater, 2008d).

En tal sentido, la manifestación de lo que nos hace auténticos refiere a la libertad de actuar, de pensar y decidir, como requerimientos para enfrentar la tendencia natural de dominar al Otro, de condicionar su proceder y determinar su futuro; de allí, que la formación democrática y plural se entienda en Savater como la alternativa para crear espacios en los que todos alcancen la expresión de su voluntad, de las cosmovisiones y pertenencias que permean su historia personal, en la cual reconocer las razones por las que cada individuo asume determinadas posiciones frente a quienes integran el complejo mundo de lo social (Savater, 2013).

Esta investigación, como resultado de una revisión documental, se propuso como objetivo analizar los aportes de las obras de Fernando Savater a la tarea de consolidar el cometido general que conmina a la institución educativa a impulsar acciones que superponen la convivencia dignificante dentro del marco de la democracia; proceso en el que valores como la comprensión empática y la participación justa e inclusiva se erigen como elementos catalizadores de los vínculos sociales funcionales.

METODOLOGÍA

Esta investigación asumió para su realización los siguientes criterios: consulta de fuentes primarias del autor (textos originales) y la valoración de fuentes complementarias (revistas científicas y especializadas); con respecto a su contenido se estimaron: sus aportaciones teóricas y sus elementos prácticos a la situación de estudio. Desde sus referentes directos o focalizados en situaciones de inclusión y desde propuestas indirectas aplicadas a otras realidades. Con respecto al criterio axiológico, se procuró diferenciar los valores a los que enfáticamente Savater dedicó mayor atención a lo largo de sus obras.

El criterio de complementariedad, se usó para precisar conexiones teóricas y conceptuales, producto del contraste entre textos principales y

fuentes secundarias que dejaran ver la concreción de acciones vinculadas con la construcción de espacios para la convivencia.

Esto permitió establecer relaciones analíticas entre las dimensiones: inclusión efectiva, operativización de acciones, compromiso institucional y resguardo sinérgico de la dignidad y el ejercicio pleno de las libertades individuales; ideas tangenciales a partir de las cuales vertebrar actuaciones fundadas en el reconocimiento recíproco que redunde en la creación de condiciones paritarias, justas y equitativas, en las que cada sujeto que asiste a la institución educativa logre expresar sus cosmovisiones y pertenencias sin ningún tipo de coacción que limite su desempeño autónomo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Convivir en los diversos contextos en los que el ser humano hace vida (tabla 1) supone para el estrechamiento de parentescos sociales y culturales, la profundización recíproca en lo referente a las pertenencias identitarias, sociales y culturales que permean a cada sujeto; y, de las que depende significativamente la edificación de una vida común en la que cada individuo asumiendo sus particularidades y las del otro, sea capaz de coexistir y vivir democráticamente y en paz positiva.

Tabla 1

Elementos para la discusión

Convivencia democrática	Coexistencia
Valores universales	Justicia, paz, solidaridad, respeto mutuo, equidad, bien común.
Relacionamiento positivo	Práctica de normas, establecimiento de acuerdos.
Socialización del individuo	Transmisión de valores, acuerdos y convenciones intergeneracionales
Resguardo de la dignidad humana	Inclusión, respeto a las particularidades y la integridad humana.
Libertades públicas	Actuar, pensar, proceder, entendimiento mutuo y participación efectiva de la vida colectiva
Diálogo empático	Comunicación simétrica, interacción profunda, encuentro entre pertenencias

Nota: Elaboración propia sobre los aspectos que transversalizan las obras de Fernando Savater y sus aportes a la convivencia educativa

En estos términos, convivir en el escenario educativo implica coexistir con la realidad plural (Savater, 2015), en la que los radicalismos derivados de la superposición cultural sean sustituidos por el respeto activo que dignifique la vida pacífica en comunidad.

Este énfasis en la formación para la actuación social con apego a los parámetros tanto morales como éticos, tiene su sustento en la necesidad de conducir a la humanidad hacia descubrimiento de las semejanzas que nos unen, es decir, de los elementos socio-históricos que nos ubican en un plano común, en el que las diferencias son dejadas a un lado otorgándole mayor relevancia a la condición humana que demanda no solo el trato dignificante, sino el reconocimiento de la pertenencia al género humano, cualidad que nos posiciona como sujetos racionales cuya capacidad para pensar amplía las posibilidades para coexistir con independencia de las individualidades (Savater, 2008b).

En Savater, la vida en comunidad depende significativamente de la profundización en las particularidades del Otro, proceso cognitivo que se entiende como el punto de iniciación en la praxis del sentido colectivo que conduce a la comprensión empática y solidaria, pues la revisión de las pertenencias y sus aspectos socio-históricos, culturales, ideológicos e identitarios da lugar a la precisión de rasgos que por ser compartidos posibilitan la vinculación humanizante que procura la aceptación tanto crítica como activa, cualidad que abre la brecha dejando para la edificación de lazos fuertes así como la oportunidad de interactuar sin vacilaciones, suprimiendo prejuicios y adoptando principios universales que refuercen el compromiso con la reconciliación.

Para Savater (2016), este relacionamiento positivo, como el vínculo sobre el cual cimentar la vida social funcional, supone la transmisión de reglas y normas sociales de generación en generación, con la intencionalidad de instar a la adopción de pautas orientadoras sobre el buen vivir; pero además, sobre las actitudes que convienen y las que son perniciosas, excluyentes e intolerantes, en cuyas implicaciones multidimensionales imposibilitan el garantizar la trascendencia a la vida humana plena.

Apelar a la consciencia sobre el convivir en correspondencia con principios éticos y morales, demanda de los programas educativos, esfuerzos tanto cognitivos como pragmáticos en torno a la construcción de relaciones humanas fundadas en la confianza, en la reciprocidad y el respeto mutuo.

Esta recuperación de la confianza a la que Savater le dedica especial énfasis a lo largo de sus obras, no solo es vista como el valor universal a partir del cual lograr la convivencia social funcional y coherente, sino además, como el medio para reconciliar a los sujetos con criterios diversos y en muchas ocasiones opuestos, que dejan ver al otro como una amenaza por las formas particulares como conciben la existencia, las relaciones y los procesos de interacción; frente a esto el autor propone una nueva socialización del individuo, en la que se le acompañe en el compromiso de renunciar al individualismo y a las posiciones contrapuestas que aunado a recrudecer el distanciamiento entre sujetos y culturas, imposibilita la reducción de la conflictividad que anuncia con ampliar el radio de acción de la destructividad humana.

Para Savater la convivencia en el contexto educativo debe constituirse en un asunto tangencial, al que la enseñanza deberá tratar con especial énfasis, instando a quienes conviven en este escenario de socialización, a asumir actitudes cívicas que ayuden en la tarea de tender puentes relacionales positivos en los que cada sujeto sea capaz de proceder con autonomía valiéndose de su libertad, de la capacidad para manifestar las particularidades inherentes a su pertenencia sin ocasionar daños en terceros, sino, por el contrario, asumiendo procedimientos que más convengan a todos sin distinción alguna.

Desde esta perspectiva, convivir de manera armónica plantea como desafío trabajar las identidades como factores cohesionadores de la vida educativa, evitando que sus efectos destructivos, discriminatorios y excluyentes se superpongan sobre toda posibilidad de reconocimiento recíproco y paritario, en el que la mediación de la justicia y la equidad conduzcan al sujeto a la praxis de la denominada tolerancia activa, como el valor que supone la aceptación plena de la diversidad, estado al cual solo es posible acceder mediante la praxis de principios

universales que nos eduquen para vivir no solo en el contexto familiar como el espacio de socialización primaria, sino en otros contextos en los que cotidianamente hace vida el individuo.

En tal sentido, la búsqueda de una vida común fundada en valores cívicos, refiere a un eje transversal propio de los programas educativos que procuran, entre otras cosas, el desarrollo de la conciencia ciudadana que le permita al individuo potenciar sus virtudes y ejercitar sus cualidades en función de enfrentar la intolerancia, como factor de riesgo al que se le adjudica la destructividad de los vínculos humanos. Frente a este desafío, la educación como proceso socializador, además de procurar la recuperación del verdadero sentido humano y de la humanización del individuo, también pretende conducir a quien se educa a la revisión de su proceder, de sus actitudes y comportamientos, en un intento por determinar los efectos nocivos que estos entrañan y, que por sus implicaciones conducen a la configuración de condiciones para la discriminación.

De allí, el énfasis en entender a la educación como el proceso capaz de desprogramar al individuo de su tendencia violenta o animalesca, a la que se le adjudica la escasa capacidad para flexibilizar su pensamiento en pro de aceptar las diferencias desde el sentido de apertura, que refiere a su vez a la disposición para reconocer desde la reciprocidad las particularidades sociales, culturales e ideológicas que permean al Otro, a la sociedad (Savater, 2015; Soler, 2017).

Lo dicho obliga la referencia a un cambio trascendental en el individuo, con especial énfasis en la dimensión humana, sobre la cual se considera indispensable cultivar la convicción de artífice del resguardo de la dignidad personal como un principio inherente a la convivencia democrática, estado en el que el reconocimiento de las individualidades y el respeto por la autonomía se entienden como potenciadores de la cohesión social; pero también como medios para alcanzar la praxis del civismo que nos hace competentes para convivir en el contexto social sin transgredir ni denigrar al otro.

Por consiguiente, Savater, reitera la necesidad de formar a los nuevos sujetos en lo referente a la superación de los prejuicios, acercándose a formas de vida alternas que conduzcan al entendimiento mutuo; al cual es posible aspirar

mediante la promoción de las denominadas libertades públicas que junto al afloramiento de las virtudes humanas se entienden como la fuerza unificadora de la vida en comunidad tanto justa como democrática (Savater, 2009).

Desde esta perspectiva, la convivencia en el contexto social y educativo refiere a un valor universal sustentado en la creación de condiciones dignificantes, en las que el sujeto alcance a practicar la libertad de expresión propia y darle espacio a la manifestación de las voluntades ajenas reconociendo su posición paritaria, el goce de la igualdad y el trato justo que hagan compatible las relaciones intergrupales, requerimiento al que se le adjudica el poder para cohesionar a la humanidad. Según Savater (2008a), orientar al individuo hacia el cumplimiento de estos cometidos supone el desdibujamiento de las contradicciones que, aunado a invisibilizar al Otro, al diferente, también le vulneran sus libertades fundamentales, exponiéndolo a exclusión y discriminación.

En estos términos, Savater propone que la coexistencia humana depende significativamente del diálogo entre la pluralidad de opciones ideológicas, sociales y culturales que confluyen en el contexto educativo, estrategia que entraña como propósito enfrentar el individualismo reinante en el mundo, pero además, reivindicar la idea de comunitarismo en la que prime el ejercicio de las libertades humanas, el reconocimiento recíproco y la convicción sobre la pertenencia del Otro al género humano; la referencia a estos principios universalmente validados por los organismos supranacionales, entraña como intencionalidad la idea de formación en ciudadanía que posiciona la condición humana por encima de la particularidades socioculturales, dejando por sentada la necesidad acoger al Otro desde la flexibilidad y el respeto a la diversidad (Savater, 2021b).

En tal sentido, el entendimiento humano como cualidad a la que Savater (2008c) le adjudica el poder para cohesionar la vida funcional en sociedad exige añadir al individuo la disposición para abrirse a las diferencias, a la comprensión de los elementos que no son comunes, a las particularidades de quienes conforman su contexto inmediato y no tan inmediato; de allí, su especial énfasis en transformar al ser humano a través de la denominada socialización, como el proceso que a lo largo de la vida le ayuda a

construirse como sujeto consciente, cuya capacidad para involucrarse en la vida activa así como asumir genuinamente el compromiso de participar de la coexistencia desde dos posiciones: por un lado, la adopción del sentido de apertura para acoger los pluralismos y las pertenencias disímiles y, por el otro, consolidar la tarea de vivir bien, de compartir cualquier medio desde el proceder tolerante.

Este proceso de socialización en su estrecha vinculación con la humanización del individuo, es visto por Savater como un modo de hacerse, de construirse a sí mismo, de superar la indiferencia y practicar la deliberación, el uso del consenso, la valoración crítica y la capacidad de decidir en pro del bien común, como actitudes que le hacen portador de la competencia social para precisar alternativas de entendimiento recíproco que le permitan ajustar el vivir y el coexistir a los parámetros de la justicia social que maximicen las oportunidades para integrar al Otro, asumiendo de este modo en pertenecer a un mundo y a unas circunstancias, en cambio, permanente.

Esto supone la promoción de actitudes flexibles y abiertas cuya disposición para cohabitar en forma pacífica ayude en el proceso de entretejer lazos funcionales que den espacio a la libre expresión de las particularidades socioculturales y de los pluralismos ideológicos dentro del marco del respeto, es decir, en el que cada sujeto alcance la manifestación de sus pertenencias sin limitaciones, pero sí dentro de los parámetros propios del reconocimiento recíproco; según Savater (2021a), la vida en comunidad y la praxis de valores universales depende de los denominados procesos de interacción entre el sujeto y los factores de socialización, a los que se le atribuye la responsabilidad de enseñar y transmitir pautas de vida social que perpetúen las posibilidades reales de coexistencia.

Desde esta perspectiva, convivir en el contexto tanto social como educativo se encuentra asociado no solo con el alcance del entendimiento entre posiciones divergentes a las cuales colocar en diálogo empático, sino además, la promoción del resguardo mutuo de la dignidad humana como una actuación estrechamente asociada con el despliegue de la voluntad para conservar un valor tangencial determinante de la trascendencia del género humano en condiciones funcionales y equilibradas que garanticen su proceder libre (Saiz, 2006); pero además, la concreción de la

perfectibilidad como cometido, al cual acceder desde el compromiso con el tratamiento personal del individualismo que excluye y discrimina, imposibilitando que afloran virtudes cívicas que redimensionan las competencias para habitar con apego a un elemento común: el resguardo de la integridad del género humano.

Para Savater (2000), la convivencia genuina se sustenta en la interacción recíproca, es decir, en la que cada sujeto logre asumir el compromiso de respetar los puntos de vista y las posiciones particulares como requerimientos para fortalecer una vida fundada en la racionalidad, en la que el ejercicio pleno de las libertades individuales y colectivas supone el elemento cohesionador que armoniza voluntades en torno a la lucha común contra factores de riesgo como “la exclusión, la injusticia, la tortura” (p. 32). En tal sentido, la defensa de una vida sustentada en el resguardo de la integridad humana, así como la actuación con apego a lo pautado en los derechos humanos, se entienden como recursos al servicio de alcanzar el proceder autónomo, como la disposición para regir las actitudes y comportamientos hacia fines éticos que den cuenta de su convicción cívica para participar de la vida colectiva.

Esta búsqueda de la plenitud vital se entiende en Savater como el resultado de la praxis de las libertades básicas de las que debe gozar todo individuo, las cuales le permiten concretar propósitos personales que por estar asociados con el desarrollo de su personalidad garantizan el proceder funcional y equilibrado dentro de cualquier contexto de la vida social; esta disposición favorable para coexistir inicia con la formación ética que reivindica la dignidad humana como proyecto común de la humanidad.

Para Savater (2000), la reivindicación de la dignidad humana no solo involucra la supresión de la insignificancia que invisibiliza al Otro, sino el esfuerzo por otorgarle trascendencia a los proyectos comunes que reconocen la valía humana, la multiplicidad de intereses de los que depende la realización personal así como necesidad básica de involucrarse proactivamente en la tarea de disponer los recursos necesarios que operativizados desde la reciprocidad eleven la interdependencia, requerimiento que redimensiona las posibilidades de cohabitar en democracia, reconociendo como mínimos vitales la solidaridad, la reconciliación y la tolerancia activa/crítica como valores universales que aseguran el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Lo anterior refiere a la relación entre convivencia y educación para la ciudadanía, como el proceso que procura la preservación del equilibrio social en el que se superponga la mediación de los vínculos humanos a través de los valores tanto cívicos como éticos que aunado a redimensionar la tolerancia también coadyuva con la ampliación del espíritu colectivo e inclusivo, en el que el bien común aflore como el eje sobre el cual sustentar la praxis del pluralismo que involucre al diferente, que le incluya reivindicando su condición humana y el derecho a existir, a practicar determinadas formas de vida y a proceder en razón de manifestar con libertad sus propias cosmovisiones.

Esta persistente lucha por la construcción de una sociedad plural supone la formación crítica del ciudadano en función de precisar razones sólidas sobre las consecuencias de las posiciones radicales, intolerantes e intransigentes responsables de la destructividad humana y la generación de confrontaciones entre sujetos que por ser depositarios de una herencia sociocultural e histórica disímil adoptan actuaciones al margen de los derechos fundamentales que reconocen la valía humana por encima de las cosmovisiones particulares; esta actitud positiva se asocia con la vocación empática que, por considerarse sustento de la convivencia social amplía las posibilidades para lograr consensos en torno a pautas de relacionamiento conscientes (Savater, 2021a).

En razón de lo expuesto, convivir en el contexto educativo requiere la adopción de dos aspectos que entretejen los vínculos humanos funcionales y saludables; por un lado, la disposición del sentido crítico para precisar soluciones a las controversias en una relación ganar-ganar, en la que los sujetos involucrados definan los términos en los cuales dignificar la vida en comunidad y, por el otro, fortalecer la convicción sobre la cooperación social, valor universal que involucra el emprendimiento e inclusión efectiva en los asuntos colectivos, asumiendo como parte del repertorio actitudinal el despliegue de la “capacidad para asociarse, de negociar y concertar proyectos comunes que mejoren la vida de todos en las diversas dimensiones de lo social” (Savater, 2008a, p. 24).

Desde esta perspectiva garantizar el desempeño ciudadano supone esfuerzos provenientes de diversos actores de la vida socioeducativa, entre los que se mencionan: la familia y la escuela; agentes socializadores que cuentan

con la responsabilidad de formar la personalidad para participar de la vida política, social y cultural desde la apertura a la comprensión de los cambios, de la diversidad en lo que a actores refiere, de la aceptación recíproca que impulsada por el reconocimiento humano y da lugar a la participación del Otro en condiciones democráticas.

Para Savater (2008a), la participación de la familia en la enseñanza de las reglas de comportamiento social refiere a un elemento tangencial que determina la participación plural y solidaria de quien se forma, pues este factor de socialización cumple funciones específicas asociadas con el respeto a las pautas, reglas y normas que las comunidades han establecido para garantizar una vida armónica y sustentada en el reconocimiento activo, pero también, es preciso indicar que es a través de la familia que se alcanza la socialización primaria que establece pautas de afecto, competencias sociales y valores comunes que refuerzan el accionar civilizado frente a las controversias que emergen cotidianamente en la sociedad y, específicamente en el contexto educativo.

Frente a estos desafíos, la educación para el cohabitar en democracia se erige como la garante de una vida en la que prima el involucramiento justo, equitativo y en libertad positiva de quienes ostentan una cosmovisión diversa; en la que el compromiso con el cuidado del Otro toma especial importancia así como la apertura mutua para construir lazos de fraternidad, confianza y corresponsabilidad, como principios universales que procuran el desempeño individual y grupal, garantizando de este modo la superación de las controversias y la concreción de normas que garanticen la trascendencia de los vínculos positivos que le otorgan sentido a la vida en comunidad (Savater, 2010).

Implícitamente, esto refiere a la formación de un sujeto con la disposición para practicar la democracia como modo de vida, en la que el compromiso del sujeto tenga como enfoque gestionar los conflictos unificando voluntades de manera sinérgica y empática, hasta alcanzar el afrontamiento común de las situaciones que aquejan, que denigran, pero que además ocasionan daños colectivos, en especial distorsionan el clima institucional; de allí, que para Savater la promoción de la igualdad y la justicia social constituyen el camino para educar ciudadanos dispuestos a coexistir por encima de

las diferencias, cuya actitud ante la diversidad sea el trato paritario entre los seres humanos y el reconocimiento de las cualidades jurídicas que le asisten, garantizan y resguardan la superposición de la dignidad por encima del fundamentalismo y las posturas extremas que excluyen.

En estos términos, convivir como un valor cuya operativización se le adjudica a los procesos educativos, implica más allá de colocar en diálogo fraterno las diferencias, ampliar las oportunidades para que los más débiles accedan a las mismas condiciones de participación, a través de las cuales alcanzar la expresión, manifestación y ejercicio pleno de su libertad positiva sin restricciones (Huerta y Aguilera, 2010); a este reparto equitativo de las posibilidades de actuación en el contexto educativo libre de coacción e imposición, se asume como el resultado de la denominada responsabilidad compartida que insta al resguardo mutuo, a la comunión fraterna y a la reducción de las ambiciones excesivas que distancian a los seres humanos.

De allí, la importancia de promover una educación con pertinencia tanto ética, como moral y social en la que el sujeto en formación se esfuerce por mejorar y transformar su contexto de vida, apelando para ello a la praxis de valores comunes y universales que le permitan actuar coherentemente sin ocasionar daños, es decir, proceder de manera consciente capaz de dirimir controversias, tomar decisiones, asumir compromisos empáticos y deslastrarse del individualismo que no sólo destruye sino que autodestruye. En estos términos, convivir implica crear las condiciones en las que el ejercicio de la libertad positiva se erija como elemento común a las partes que confluyen en el contexto educativo, pues este valor universal en su operativización aporta a la edificación de los cimientos de una sociedad justa en la que se erradique la desigualdad, y en consecuencia, se reconozca la valía del proceder sin restricciones, sin limitaciones e imposiciones que imposibilitan el desempeño autónomo.

Lo planteado refiere a un aspecto asociado con la formación en ciudadanía global, puntualmente al actuar filantrópico, comprometido con la ayuda a la humanidad, en el que el centro sea la adopción del altruismo y la empatía que como parte del repertorio actitudinal posibilite la emergencia de otros valores fundamentales como la generosidad y el espíritu comunitario/

colectivo como eslabones de una sociedad futura esperanzadora (Savater, 2010), en la que el trato humano cálido aporte a la recuperación de la seguridad y la confianza entre sujetos con pertenencias diversas, en quienes fomentar el verdadero sentido de coexistencia en sociedad que permita el afloramiento de virtudes cívicas derivadas, entre otras razones de la interacción profunda y la participación inclusiva, aspectos cuyas implicaciones derivan en construcción de una nueva civilización.

Esta formación sensible a la que Savater le adjudica el poder transformador del ser humano, refiere al fortalecimiento de la convicción sobre los efectos de la violencia, las consecuencias de las discriminaciones y las secuelas con las que aún arrastra la humanidad, entre las que se mencionan el trato vejatorio y humillante que aunado a degradación la condición humana han recrudecido el trato hostil entre culturas disímiles imposibilitando el acercamiento a través del cual reconocer la valía personal, las razones que conducen a determinadas actuaciones y los referentes socio-históricos, ideológicos y culturales a partir de los cuales estrechar lazos de encuentro efectivo entre sujetos distanciados por los prejuicios transmitidos de generación en generación (Savater, 2008e).

En tal sentido, convivir en el contexto educativo sugiere instrumentar la racionalidad y la capacidad comprensiva para estimar los procesos sociales que permean al Otro, la carga histórica que determina su proceder y las experiencias negativas que configuran su cosmovisión; esta profundización en la vida de quienes integran cualquier espacio de coexistencia humana se entiende como el recurso necesario para fortalecer al menos dos aspectos fundamentales para el entendimiento humano recíproco: por un lado, la edificación de una sociedad perfecta en la que hallen cabida pertenencia y pluralismos en igualdad de condiciones y, por el otro, la elevación del compromiso moral que permite ajustar las actitudes y comportamientos al bien común, valor que supone la supresión de los factores negativos que imposibilitan la recuperación del tejido social.

En suma, la construcción del vivir y el convivir como requerimientos para garantizar la trascendencia del género humano, involucra la adherencia del sujeto que se forma al proceder cívico en el que el compromiso recíproco gire en torno al reconocimiento de la dignidad

humana, valor universal del que se desprende la corresponsabilidad con el resguardo de las particularidades socioculturales, los particularismos ideológicos y las diversas cosmovisiones, a las cuales colocar en diálogo hasta precisar elementos comunes que nos cohesionan en razón de reducir las amenazas de la convivencia, lo cual exige de los procesos educativos adoptar la unificación de voluntades y la reivindicación de la inclusión efectiva, en la que todos alcancen el desempeño autónomo y en libertad para expresar su pensamiento, manifestar sus posiciones sin coacción y ser escuchado.

Para Savater (2008f), el rol de la institución educativa como factor de socialización debe girar en torno a la revisión de las verdades que el mundo social entrafía, es decir, los elementos que por considerarse definitorios de la coexistencia dan lugar a la convicción en torno a la reducción de los factores históricamente han dividido a la humanidad y, a los cuales asumir como elementos que al ser integrados en los programas de estudio permiten no sólo precisar sus efectos perniciosos sino las posibles vías en función de las cuales generar nuevas convicciones que nos unan como seres racionales, cuya capacidad para pensar lo que más nos conviene se convierta en la premisa para vivir bien, en armonía y en paz (Savater, 2014b).

Eso sugiere, el ejercicio de dos operaciones importantes dentro de los procesos formativos, por un lado, la motivación hacia el pensar de manera autónoma, consciente y crítica para deslindar lo que constituye factores de riesgo para nuestra trascendencia como género y, por el otro, instar a la duda, como el proceso del que depende poner en diálogo activo al sujeto para que alcance a romper esquemas mentales derivados de la transmisión de supuestos socioculturales que por redimensionar el efecto de los prejuicios, también imposibilitan el alcance de la reconciliación humana.

En estos términos, formar para la convivencia como objetivo global, supone desarrollar la vocación empática y la convicción de sujetos sociales, a quienes los hace la interacción profunda, el roce cotidiano y la comunicación dentro de los parámetros del respeto recíproco, como aspectos que por sus implicaciones propician el desenvolvimiento humano de la visión en conjunto, en el que cada uno asumiendo corresponsable de su proceder ético y moral,

alcanza a practicar la cohesión que unifica en términos de solidaridad recíproca y de tolerancia activa, como valores universales de los que depende la inclusión social efectiva.

Desde esta perspectiva, el compromiso de la institución educativa no es más que conminar al individuo que participa de los procesos formativos a la praxis de la denominada ciudadanía plena, global y en libertad, en la que el trato dignificante aflore como una actitud mediadora de la vida en comunidad; ideal que refiere a la posibilidad de alcanzar la coexistencia democrática que, como resultado de la educación cívica aporte a la revalorización del Otro, a la estimación de su condición humana y al abandono de posiciones excluyentes e irracionales. En razón de esto, se puede afirmar que la convivencia democrática como eje articulador de la vida en sociedad inicia con la promoción del interés público, colectivo y común de estimar las individualidades, mediante la promoción del trato justo, humanizador y humano, que redunde en el acercamiento cálido entre posiciones y cosmovisiones contrapuestas (Savater, 2008g).

En consecuencia, fomentar la convivencia socioeducativa como proceso amplio implica el despliegue de esfuerzos provenientes de todas las direcciones, como requerimiento necesario para potenciar acuerdos que potencien la participación inclusiva, en la que se hagan compatibles los intereses de todos, pero además, se alcance a superar las fragilidades que vulneran el desempeño humano autónomo; implícitamente esto refiere al reconocimiento de las particularidades y otras formas de vida que permea a cada sujeto, y que corresponden a dimensiones que al ser manejadas con tolerancia activa-crítica dan lugar a la cohabitación funcional (Savater, 2014a).

Por consiguiente, lograr el entendimiento recíproco requiere de la ampliación del repertorio actitudinal que permita a quien se forma en un mundo aprender sobre el comunitarismo como antídoto contra el individualismo, sobre las posiciones radicales y mezquinas, sobre el manejo de las singularidades socioculturales y los peligros que entrafían la intransigencia, las arbitrariedades e imposiciones, como factores de riesgo que fragilizan el encuentro y la reconciliación humana, ideal supone en sentido amplio practicar el consenso, operativizar la capacidad para negociar y pautar mecanismos que redunden en el accionar autónomo y libre.

Limitaciones del estudio

Parte de las limitaciones se enfocaron en la dificultad para precisar la totalidad de las obras del autor trabajado, así como publicaciones en otros formatos diferentes a los textos originales, es decir, revistas cuyo contenido sirviera para fundamentar la temática tratada.

Futuras líneas de investigación

La obra de Fernando Savater entraña un mundo de posibilidades para adelantar procesos de investigación, entre las que se mencionan: el trabajo con las identidades, la recuperación de la confianza humana, la resocialización de la humanidad, el encuentro real de la denominada familia humana y el reconocimiento desde la reciprocidad entre culturas con pertenencias diferentes.

CONCLUSIONES

Convivir en un mundo permeado por la diversidad y los pluralismos ideológicos, precisa de los procesos educativos la construcción del denominado proyecto de ciudadanía, en el que la praxis de la democracia, los derechos humanos y la reflexión moral se erijan como ejes de un nuevo código global en el que los individualismos y las exclusiones por razones sociales, históricas, ideológicas y culturales se desdibujan para dar paso a una racionalidad colectiva que comprometa al sujeto que se forma en la tarea de convertirse en un agente crítico, abierto a los cambios y dispuesto a pautar acuerdos de coexistencia fundados en la solidaridad activa que acoge con flexibilidad y fraternidad al Otro.

Es preciso indicar, que en la obra de Savater se estiman como ejes tangenciales la necesidad de practicar la democracia en conjugación con la libertad y la justicia, como el trípode que permite el operar funcional y consciente del individuo en cualquier espacio de la vida social; de allí, el énfasis que insta a los procesos educativos a involucrar la praxis de la libertad y la ciudadanía activa, como cometidos universales que entrañan el compromiso y la corresponsabilidad con el proceder ético tanto individual como colectivo, así como adopción de la tolerancia crítica y la solidaridad, valores de los que depende no sólo la coexistencia presente sino el entretendido de vínculos funcionales que reivindiquen el respeto por la dignidad humana.

En Savater se puede precisar el compromiso con la educación en valores, como el proceso de transformación humana que procura la consolidación de una vida racional e inclusiva, en la que el sujeto asumiendo la corresponsabilidad con el resguardo del bien común, el trato justo y la equidad logre el alcance de la conciencia ciudadana que le permita ajustar sus actitudes y comportamientos a parámetros universales que, como impulsores del intercambio y la comprensión de los diversos puntos de vista que coinciden en el contexto educativo, redimensionan las posibilidades de coexistencia; de allí que la tarea de quien forma y quienes son formados debe enfocarse en superponer el proceder moral que reivindica el trato humano sensible, en el que las partes valiéndose de la praxis de la reciprocidad alcancen el entendimiento profundo de los rasgos socioculturales y pertenencias que particularizan como sujetos permeados por la diversidad.

Desde esta perspectiva, convivir en el contexto educativo sugiere la promoción de una vida deslastrada del individualismo, de las exclusiones que marginan y de los prejuicios que distancian al ser humano; para lo cual, se considera imprescindible formar en ciudadanía, en el proceder cívico, en el reconocimiento de los derechos y deberes que asisten a Otro, y que hacen posible la coexistencia humana genuina, razonable y verdadera en la que converjan el trato solidario que conduce a la consolidación de la paz social y el encuentro armónico entre sujetos con identidades contrapuestas, disímiles y en ocasiones incompatibles. Este persistente énfasis en la concreción de una existencia mediada por los mínimos vitales, se precisa en Savater como una alternativa para alcanzar el entendimiento recíproco que asegure el proceder humano en correspondencia con actitudes ciudadanas que refuercen la idea de convivencia en un mundo cada vez más hostil, permeado por la violencia, la discriminación y las exclusiones.

En síntesis, la idea de convivencia en Savater involucra una serie de requerimientos asociados con el resguardo de la integridad personal y la dignidad humana, dimensiones estrechamente vinculadas con la disposición del sujeto en formación para reconocer las diferencias que permean a quienes conforman el contexto educativo y social; esto refiere al ejercicio de la libertad supeditada a los intereses generales de la sociedad, como engranaje que aunado a cohesionar posiciones diversas, también redundante en la ampliación de oportunidades para coexistir

funcionalmente sin transgredir las pertenencias y sí, en cambio, alcanzar el operar tolerante que unido a la praxis de deberes y responsabilidades condicionan los modos de relacionamiento positivo hacia fines comunes.







Por consiguiente, la expresión libre de las particularidades sociales, culturales e identitarias que permea a cada sujeto, haciéndolo único, sin que ello implique la inexistencia de elementos semejantes que deben ser aprovechados para cohesionar, reducir la conflictividad y unificar mediante acuerdos de coexistencia que privilegien el trato fraterno, cálido e inclusivo.

REFERENCIAS

- Huerta, C y Aguilera, J. (2010). El concepto de libertad en Fernando Savater: "Haz lo que quieras" (Aportes al pensamiento postmoderno". *Compás Empresarial*, 2 (4), 65-71. http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?lng=en&pid=S2075-89522010000300013&script=sci_arttext
- Saiz, J. (2006). Una premisa fundamental: ser para todos. *Andamios*, 3(6), 81-94. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62830604.pdf>
- Savater, F. (2000). *Ética y ciudadanía: tolerancia y solidaridad*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2008a). *El valor de educar*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2008b). *La aventura de pensar*. Random House Mondadori, S. A.
- Savater, F. (2008c). *Ética para amador*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2008d). *Ética como amor propio*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2008e). *Sobre vivir*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2008f). *El jardín de las dudas*. BackList.
- Savater, F. (2008g). *El gran laberinto*. Ariel.
- Savater, F. (2009). *Hermandad de la buena suerte*. Booket
- Savater, F. (2010). *Historia de la filosofía sin temor ni temblor*. Espasa.
- Savater, F. (2013). *Historia de la filosofía sin temor y temblor*. Espasa.
- Savater, F. (2014a). *Muchas felicidades. Tres visiones y más de la idea de felicidad*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2014b) *¡No te prives!*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2014c). *Carne gobernada. De política, amor y deseo*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2015). *El valor de elegir*. Editorial Ariel
- Savater, F. (2016). *Pensar la vida*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2019). *La peor parte. Memorias de amor*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2021a). *Solo integral. Una vuelta de tuerca a las mejores ideas*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2021b). *Política para amador*. Editorial Ariel.
- Soler, C. (2017). Sobre el pensamiento de Fernando Savater. Notas a propósito de su libro «El valor de elegir». *Scripta Theologica*, 37(1), 193-209. <https://doi.org/10.15581/006.37.13613>

Educación superior inclusiva: debates y tendencias contemporáneas en América Latina

Inclusive higher education: debates and contemporary trends in Latin America

  Javier Ramírez Narváz | Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
  Reisner de Jesús Ravelo Méndez | Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
  Libia Zulay Ariza Pérez | Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Fecha de recepción: 27.07.2022

Fecha de aprobación: 28.10.2022

Fecha de publicación: 30.12.2022

Cómo citar: Ramírez, J.; Ravelo, R.; Ariza, L. (2022). Educación superior inclusiva: debates y tendencias contemporáneas en América Latina. *Revista científica digital de Educación. Eduser* 9 (2), 69-84.

<https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a7>

Autor de correspondencia: Javier Ramírez Narváz

Abstract

This article is a theoretical review that aimed to identify contemporary debates and trends around higher education in Latin America. For this purpose, the available information contained in specialized databases (Scopus, Scielo and Dialnet) related to inclusive higher education in Chile, Colombia, Ecuador, Mexico and Peru was consulted; during the years 2017 and 2022. As a result, it was possible to know that the research carried out in this period revolved around three problems, whose questions by the authors led them to investigate from pedagogy, law and sociology mainly, focusing with more impetus in the field of action towards disability, inclusion and social equity; preferring to a greater extent the use of the qualitative approach. It is concluded that, for the existence of inclusion within higher education in Latin America, it must be appreciated and recognized as a right of all people, keeping in mind that diversity emerges in each of them.

Key words: inclusive education; intercultural education; diversification of education; education rights; higher education.

Resumen

El presente artículo es una revisión teórica que tuvo como objetivo identificar los debates y tendencias contemporáneas en torno a la educación superior en América Latina. Para tal fin se consultó la información disponible contenida en bases de datos especializadas (Scopus, Scielo y Dialnet) relacionada con la educación superior inclusiva en Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú; durante los años 2017 y 2022. Como resultado se logró conocer que las investigaciones realizadas en este periodo giraron en torno a tres problemáticas, cuyos cuestionamientos por parte de los autores los condujo a indagar desde la pedagogía, el derecho y la sociología principalmente, enfocando con más ímpetu el campo de actuación hacia la discapacidad, la inclusión y la equidad social; prefiriendo en mayor medida el uso del enfoque cualitativo. Se concluye que, la inclusión en la educación superior en América Latina, debe ser apreciada y reconocida como un derecho de todas las personas, teniendo de presente que la diversidad aflora en cada una de ellas.

Palabras clave: educación inclusiva; educación intercultural; diversificación de la educación; derecho a la educación; educación superior.

INTRODUCCIÓN

La inclusión está inmersa en todos los ámbitos de la sociedad y la educación, es más, podría precisarse que parte de la verdadera razón de evitar la exclusión de personas en cualquiera de los ámbitos de la sociedad. El tema ha tomado fuerza en los últimos años, asumiendo como un fenómeno de estudio en la actualidad. En la educación se ha considerado como base fundamental para el desarrollo de las naciones, restando su importancia en temas de derechos humanos, democráticos, construcción y consolidación de la paz, además del desarrollo sostenible del que tanto se habla alrededor del mundo.

Como ya se dijo con anterioridad, el tema de la educación inclusiva es una preocupación globalizada y en los pronunciamientos de la Organización de Naciones Unidas (ONU) la educación ocupa un espacio especial. Por ello, esta instancia ha fijado dentro de su línea de tiempo alcanzar el ideal en el año 2030, período en el cual se debe asegurar el acceso en igualdad de condiciones de todos los hombres y mujeres a la formación de tipo técnico, profesional y superior (universitaria); haciendo hincapié que debe ser de calidad (ONU, 2015).

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2022) durante la Convención Mundial de Educación Superior estableció principios de carácter universales para que exista un reconocimiento equitativo, transparente y no discriminatorio para que todas las personas puedan acceder a la educación superior y obtengan oportunidades de estudio y empleo. Se hizo énfasis en los modos de aprendizaje no tradicionales, logros y periodos de estudios realizados a distancia; en la búsqueda de una mayor cobertura, es decir, que la educación terciaria pueda llegar a cualquier rincón de la tierra.

La OEI como organismo especializado en cooperación técnica en educación, se ha planteado un compromiso tendiente a superar los desafíos que en materia educativa presentan los países de Iberoamérica. Hace acompañamiento a los Estados miembros en la implementación de políticas educativas a nivel superior, con dos frentes de actuación:

primero, la educación inclusiva y equitativa, donde se prioriza que ningún estudiante se quede atrás, es decir, que se está garantizando las condiciones o medios necesarios, y segundo, la educación digital, visionada como la forma de facilitar y mejorar los modelos y experiencias de la comunidad educativa, dentro del proceso de educación-aprendizaje (Organización de Estados Iberoamericanos, 2022).

Considerando que los países objeto del presente estudio, se tiene que el gobierno chileno cuenta con las políticas e iniciativas en universidades estatales que están relacionadas con la interculturalidad, la discapacidad, el género y la diversidad sexual; siendo la inclusión uno de los ejes estratégicos en educación superior (Ministerio de educación Chile, 2017). Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) ha diseñado unos lineamientos políticos de educación superior inclusiva para su aplicación en el territorio nacional colombiano, en estos se categoriza la educación inclusiva como una estrategia de inclusión social, detonando que es la única área del conocimiento que conduce al desarrollo de la sociedad; por tanto, esta debe procurar cumplir con seis características indiscutibles: ser participativa, diversa, intercultural, equitativa, de calidad y pertinente.

Del lado de Ecuador, la situación se aprecia la existencia de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), normativa en la cual dentro de los principios contemplados en el artículo 12 manifiesta la igualdad de oportunidades, la universalidad, la equidad, la interculturalidad, la solidaridad y la no discriminación de las personas; todo ello en interacción con el Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social. En el caso de México se habla de los criterios, fines y política, estos relacionados en el artículo 7 que menciona el desarrollo humano integral del estudiante desde una perspectiva diversa, la interculturalidad, la inclusión social y la igualdad entre hombre y mujeres; como parte fundamental del avance en términos de equidad (Ley General de Educación Superior, 2021).

La educación en el Perú se rige por la Ley Núm. 28044 del 29 de Julio (2003), que contempla los principios contenidos en el artículo 8; refiriéndose a la ética como la parte que inspira la paz, la solidaridad, la justicia y pleno respeto a las normas de convivencia; con el fin de hacer posible una sociedad basada en la responsabilidad ciudadana, es decir, que cada

quien en su conjunto se apersona por aprovechar al máximo esa educación que el Estado le brinda. También hace alusión a la equidad, como garantía de igualdad de oportunidades para todos en el sistema educativo y la inclusión, que busca la manera de vincular a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, principalmente de la zona rural, todo lo anterior teniendo en cuenta que los distinguos de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación deben quedar atrás.

Se muestra una significativa necesidad en la interpretación de estructuras mentales del educando, teniendo de presente que estas tienen una fuerte incidencia en la educación y el aprendizaje, mediada por la cognición de acuerdo con los ritmos de cada educando (Limas et al., 2020).

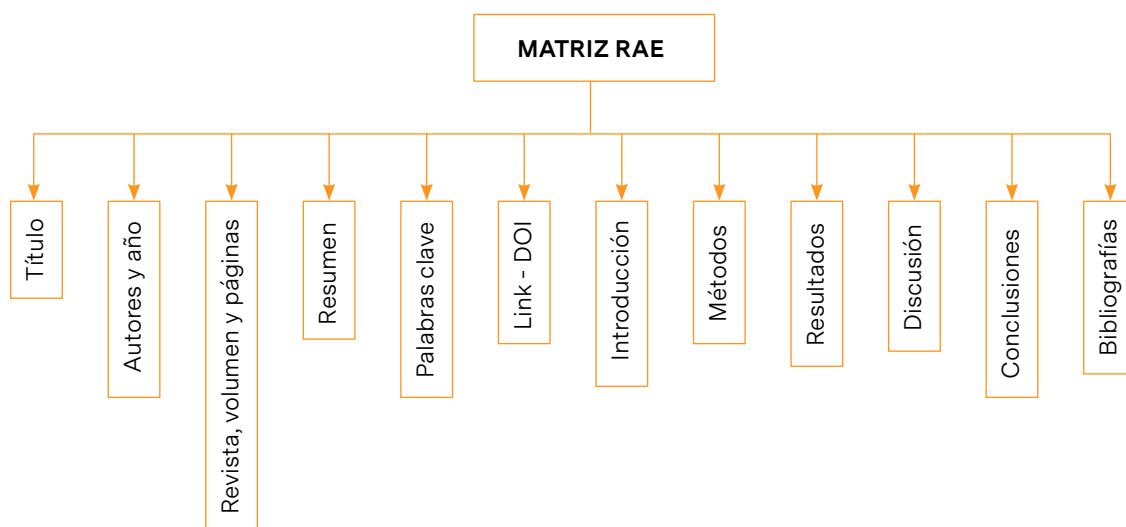
Con todo lo anterior, se plantea el siguiente interrogante ¿cuál es el estado actual de la investigación sobre educación superior inclusiva en Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú?, pregunta que se pretende responder a partir de la posibilidad de reconocer algunos temas y problemas que plantean los investigadores, las disciplinas en las cuales basaron sus estudios, las metodologías empleadas para desarrollar estos, las categorías en las que se enmarcaron para estudiarlos y los cuestionamientos que se plantearon como parte de la necesidad de indagar sobre este campo y generar un nuevo conocimiento.

METODOLOGÍA

Este trabajo es una revisión literaria con enfoque cualitativo logrado a través del análisis documental y fue posible debido al desarrollo de dos etapas: la primera estuvo relacionada con la búsqueda de información en bases de datos especializadas utilizando booleanos filtrados en el título del artículo: “education” and “higher” and “inclusive” or “inclusivity”, en los siguientes buscadores: Recursos de Información Digital de la Corporación Universitaria Iberoamericana – De: Planeta Formación y Universidades (Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet, Doaj); dando como resultado la selección de cincuenta y tres (53) artículos que fueron publicados entre los años 2017 y 2022, y que además estaban relacionados con los países involucrados en este estudio.

La segunda parte hizo referencia a la elaboración de un Resumen Analítico Especializado (RAE), representado a través de una matriz diseñada en el software Excel 365, que tenía 12 (doce) variables; en ella se organizó, analizó y comprendió la información necesaria y suficiente de los textos consultados para el futuro análisis de datos, como lo muestra la figura 1.

Figura 1
Resumen de la matriz de análisis (RAE)



Nota. Contiene el resumen de la matriz diseñada y el diligenciamiento de los metadatos que sirvieron para la elaboración del presente documento. Fuente: elaboración propia.

Paso por seguir y de acuerdo con los datos registrados en formatos compatibles de hojas de cálculo, se realizó un análisis estadístico y descriptivo para encontrar tendencias y similitudes a través de la comparación de palabras clave, autores y fuentes. Llegando a la elaboración de tablas y figuras para obtener hallazgos significativos en el tema estudiado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El primer resultado que permitió encontrar el análisis de los documentos seleccionados está relacionado con la cantidad de textos que cada uno de los países estudiados aporta en lo concerniente a la educación superior inclusiva de acuerdo con los estudios abordados por los investigadores (Tabla 1).

Tabla 1

Documentos emitidos durante los años estudiados.

País	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Chile	1	-	2	4	2	1
Colombia	1	2	3	4	2	1
Ecuador	1	1	2	1	4	1
México	1	-	2	3	4	-
Perú	-	1	3	4	1	1

Nota. Contiene el número de artículos resultado de las investigaciones que los autores emitieron en cada uno de los años estudiados, de acuerdo con los países y la temática seleccionada para esta investigación. Fuente: elaboración propia.

Desde donde se pudo establecer tres (3) temas principales: *inclusión e interculturalidad en la educación superior; educación superior inclusiva como derecho de las personas y la discapacidad en estudiantes universitarios*. Estos, se construyeron a partir del análisis comparativo y clasificación de las palabras claves con los títulos de los escritos, permitiendo así agrupar los textos con mayor similitud de acuerdo con las temáticas trabajadas, definiendo que los tres grandes campos del conocimiento seleccionados giran en torno a la educación superior inclusiva y las áreas que de forma directa e indirecta están relacionadas con esta.

Temasyproblemas:Inclusióninterculturalidad en la educación superior

La actualidad mundial demanda que la inclusión y la interculturalidad vayan de la mano en todas las actuaciones de la sociedad, para ello es pertinente la existencia de unos principios básicos y fundamentales, eso es claro, sin

embargo; “¿En qué medida son las dificultades frente al desafío de lograr una educación con principios básicos y fundamentos de la inclusión educativa en una universidad pública?” (Zúñiga, 2021, p, 296). Podría afirmarse que es de gran tamaño porque a pesar de los avances en esta materia, aún existen barreras que limitan su completa aplicación.

Para Molina-García et al. (2019) y Correa et al. (2020), la temática sobre la inclusión dentro del marco de la educación ha sido significativa tanto en vigencia como interés por parte de los gobiernos latinoamericanos; se realizan acciones que de una u otra forma han favorecido el avance en esta materia; siendo favorable procesos de inclusión siempre y cuando se tengan presente todas las concepciones desde la óptica educativa.

La inclusión en la educación superior se debe analizar y a la vez reflexionar de forma profunda, reconociendo la necesidad de su existencia en los contextos universitarios de América Latina, y en especial de los países estudiados en

este informe (Clavijo & Bautista-Cerro, 2020), asumiendo desde todas las perspectivas los retos y posibilidades que el escenario actual demanda como el caso de la vinculación de las familias por ejemplo, que sin importar si son funcionales o disfuncionales deben aportar en el proyecto de vida de los estudiantes –universitarios–, lo que incluye que estas tengan un acompañamiento permanente (Reyes & Colquepisco, 2020).

Tal situación requiere que sea visible en todos los niveles de la educación superior: “(...) desde el nivel técnico profesional hasta el nivel universitario” (Garzón, 2020, p.73). En este sentido otros aspectos que son pertinentes para tener en cuenta en torno a la inclusión en la educación son los siguientes: el índice de inclusión para la educación superior (INES) que demanda el abordaje del tema desde la alta dirección y las instancias pertinentes en cada una de las instituciones (Rangel & Coronel, 2021); “(...) el análisis de la inclusión de los grupos vulnerables en los sistemas educativos (...)” (Alcázar, 2021, p.321); la reflexión acerca del currículo y la evaluación ya establecidos para dar vía a nuevas ideas, visiones y saberes que le permitan a los educadores ser más profesionales y útiles en aras de afrontar los desafíos que en materia de educación inclusiva se avecinan (Estrada-García et al., 2021) y, “(...) lograr una educación con inclusión e igualdad de oportunidades (...)” (Huanchuari et al., 2020, p.69), esto último si se tiene en cuenta escenarios extremos como fue el caso de la pandemia del Covid-19.

Con todo lo dicho en materia de inclusión, es preciso hablar de la interculturalidad, la cual en palabras de Becerra (2021) corresponde al enfoque inclusivo e intercultural en las instituciones educativas de educación superior y se torna algo complejo, lo que obedece a los discursos y las relaciones ambivalentes de la comunidad educativa, donde fácilmente sobresale la percepción del personal docente; lo que lleva a que no se visibilice la otredad, generando la existencia de culturas invisibles por el desconocimiento de las características culturales representadas en la música, la gastronomía, la vestimenta, el dialecto, color de piel, entre otros, que se diluyen dentro de los centros educativos (Cusihuaman, 2019).

Así las cosas, es importante que en esta problemática se revise la participación tanto de hombres como mujeres, cualquier escenario que prescinda de la presencia femenina de

entrada es excluyente; en este sentido, reviste trascendencia la educación a distancia y especialmente, la educación virtual, con las cuales se puede contribuir a cerrar las brechas en términos de desigualdad –de género– (Arias-Velandia et al., 2018); a lo anterior hay que sumarle el desafío que tienen los profesores universitarios en relación con la población LGBTIQ+ quienes por su condición son objetos de prácticas exclusivas de forma reiterativa, denotándose el desconocimiento por parte de educadores en lo que concierne a la diversidad sexual, discriminando y estigmatizando a los educandos que hacen parte de esta comunidad, lo que no tiene limitantes (Espinoza & Rodríguez, 2020).

Ante este panorama, es necesario que existan unas acciones conducentes a generar un cambio efectivo sobre los criterios de inclusión donde estos sean parte íntegra de los procesos de acreditación institucional y de la certificación que los entes reguladores de la educación otorgan a las universidades o escuelas técnicas y tecnológicas (Gutiérrez & San Martín, 2020). Complementando lo antes dicho, Martínez (2018) argumenta que la inclusión debe ser percibida por docentes y estudiantes como la garantía de una formación basada en el desarrollo integral, el respeto por la diversidad, la innovación y la interdisciplinariedad, lo cual requiere del diseño de estrategias que permitan reforzar las políticas existentes.

Todo esto puede enfocarse desde el punto de vista de la investigación-acción con el propósito de avanzar en la perspectiva para abordar la diversidad en todo su campo de acción, buscando siempre una universidad que eduque función de la diversidad humana, reconociendo y valorando las diferencias que distinguen la otredad (Jil, 2022). Sin embargo, para la buena aplicabilidad y funcionamiento de todo lo tratado, se requiere de prácticas pedagógicas que permitan atender las diversas necesidades de toda la comunidad educativa –que siempre será intercultural–, en las cuales se observen las estrategias educativas y pedagógicas inclusivas (Zárate-Rueda et al., 2017).

Estas pedagogías deben ir alineadas con los desafíos que demanda el siglo XXI en materia de educación, comparando la realidad nacional de cada país y las universidades (Flores & Maureira, 2020), que están directamente relacionadas con el

avance de las tecnologías de las comunicaciones y la información; progreso que se enfoca en la inclusión de las minorías representada en la mayoría de los casos por grupos étnicos; lo que representa una relación bidireccional entre las políticas y prácticas inclusivas, haciendo posible la inclusividad y el uso de las TIC a través de dispositivos móviles en el contexto educativo, lo que fungirá como un eje medular en dicho proceso (Valenzuela et al., 2020).

Educación superior inclusiva como derecho de las personas

El derecho de las personas a la educación superior inclusiva es visto por los investigadores desde dos perspectivas. La primera está relacionada con las políticas globales emitidas por la ONU, la UNESCO y la OEI; con base en lo que idean estas organizaciones, los autores interpretaron y expusieron sus apreciaciones en cada uno de los textos analizados. En este sentido, la dirección demarcada por el mensaje de Salamanca ya hace más de 20 años ha hecho que las instituciones busquen la manera de comprender y reflexionar sobre la educación superior inclusiva para los estudiantes en condición de discapacidad (Bell et al., 2019).

Esto, de la mano de las políticas y necesidades internacionales que han de generar las garantías necesarias hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad; que promueva las oportunidades de aprendizaje a todas las personas a lo largo de la vida, escenarios que se ven coordinados desde lo planteado por el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 de la ONU (Higuera & Pacheco, 2021). En este sentido, cada país debe enfilarse en las políticas, lineamientos y demás acciones tendientes a garantizar este derecho.

En concordancia con lo anterior, Sánchez y Sianes (2021) manifiestan que se requiere que dichos lineamientos converjan en calidad educativa con los derechos humanos e inclusión social, siendo parte fundamental en los fines y modelo de enseñanza que cada país proclama; teniendo como soporte tres aspectos básicos: un marco constitucional, el desarrollo docente y metodológico y, la financiación de la educación. Esta última temática requiere que los países elijan la ruta correcta hacia la cual quieren transitar en materia de finanzas para la educación, sin dejar de lado que el gasto público en esta área es

sagrado, ya que se está haciendo una inversión para el futuro y por consiguiente redundante en el desarrollo de las naciones (Juárez, 2020).

Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben enfocarse en prestar un servicio que contenga la aplicación de acciones incluyentes y emancipadoras, de manera que las políticas de inclusión social en este ámbito sean generadoras de mecanismos emancipatorios, entendiéndose esta como una garantía de la aplicabilidad de los derechos humanos (Peñas & Cárdenas, 2020).

Desde la mirada de Utria et al. (2021), las políticas inclusivas en la educación superior deben contener unos alcances suficientes y amplios, de manera que se minimice al máximo estudiantes excluidos y discriminados para el acceso a la educación de este nivel; para ello se requiere revisar ítems como la infraestructura, tecnologías, métodos de enseñanza y aprendizaje, etc.; que lleven a escenarios inclusivos para la transformación de la sociedad, en torno a la inclusión y la multiculturalidad educativa.

Al respecto conviene decir que, los programas de becas para la educación superior ayudan a promover la equidad social y por consiguiente a reducir las brechas excluyentes en los países estudiados (Rodríguez, 2019), siendo estas un "(...) mecanismo orientado a afectar la desigualdad que caracteriza el sistema de educación superior (...)" (Rodríguez, 2020, p.51); donde este tipo de acciones favorece principalmente a la población universitaria rural reduciendo así la exclusión en términos de oportunidades con ocasión del poder adquisitivo, ya que siempre van a estar en desventaja con la población urbana y de mayores ingresos económicos, que en últimas es quien tiene asegurado el acceso a la educación superior (Chávez-Cabello & Chávez-Cabello, 2018).

Compréndase entonces que para la articulación de estas iniciativas se necesita una buena gestión educativa que sea significativa para estudiantes, docentes y la institución como tal; procurando que las diferencias entre gestión y calidad educativa se minimicen al punto de buscar siempre la inclusión desde el punto de vista de los derechos humanos (Kevans, 2020). Dentro de este contexto, reviste importancia la escritura como una experiencia determinante en los procesos que adelantan las universidades, denotándose la identidad y la voz de los estudiantes como elementos válidos dentro de

las políticas de inclusión, convirtiéndose estos en buenas prácticas de enseñanza para fomentar la inclusión (Ávila et al., 2020); validando que las acciones en pro de la lectura y la escritura que todas las personas puedan comunicarse y sentirse incluidas en las IES.

Al respecto, Brito et al. (2019) argumentan que al abordar el concepto de inclusión se observan diversas dificultades, lo que demanda la creación de instancias pertinentes en el tema curricular, currículo que debe contemplar un mejor ejercicio de la escritura. De ahí que sea interesante analizar los factores que actualmente están influyendo en la demanda de la educación superior, como por ejemplo lo relacionado con las becas en ese nivel educativo (Vera-Torres & Vargas-Salinas, 2022).

Dentro de este marco, ha de considerarse la relación que debe existir entre la inclusión, la equidad y la responsabilidad social por parte de los Estados y las IES donde el acceso e incremento de la cobertura en el nivel superior debe asumirse como un desafío a cumplirse en el corto plazo (Moreno, 2021).

Para Delgado et al. (2021) se deben considerar propuestas de modelos tendientes a interpretar la educación inclusiva como ese servicio que atiende a cada estudiante desde las condiciones sociales e interculturales que presenta. Esta línea de argumentación podría desencadenar en “(...) el desarrollo de los procesos sustantivos de la Educación Superior, ratificando, a la vez, la alta capacidad del enfoque inclusivo para promover la innovación, el aprendizaje y la elevación continua de la calidad de la educación superior” (Bell, 2017).

Para precisar todo lo antes dicho y en torno al reconocimiento de la educación superior inclusiva como un derecho por parte de las autoridades pertinentes, Gil-Llambías et al. (2019) exponen la necesidad de monitorear el desempeño académico de los estudiantes en diferentes asignaturas y cursos superiores, es decir, que no es únicamente reconocer la existencia de un derecho, sino también generar una exigencia y control en los deberes académicos de estos. Por su parte, Moreno y Gutiérrez (2020), refieren que la llegada de las tecnologías a la educación superior significa una renovación total en los modelos educativos.

Sin embargo, advierten que, aunque la tecnología es fundamental en la sociedad actual, esta no es la solución mágica a los problemas educativos actuales; toda vez que no cambian por sí solas el proceso de educación-aprendizaje, se requiere del concurso de los gremios, los gobiernos y las sociedades en general. Entiéndase que las tecnologías se han convertido en una herramienta importante y fundamental para garantizar el derecho a la educación (Cruz & Carcausto-Calla, 2020).

La discapacidad en estudiantes universitarios

Esta problemática se estudia desde dos perspectivas, la primera está relacionada con los estudiantes y la segunda con las IES. Rubio (2017) aborda el estudio desde el enfoque de la responsabilidad social para que las personas en situación de discapacidad puedan ser incluidos en la educación superior, para lo cual enfatiza en la existencia de principios como la diversidad, los derechos humanos, el diseño universal de aprendizaje, la tolerancia, el pluralismo, el diálogo, entre otros. Nociones que deben ser implementadas como parte de la atención a un fenómeno que va en crecimiento, reclamando un alto interés por parte de los sistemas de educación superior (Triviño-Sabando et al., 2021).

Adviértase que, a pesar de todo, no puede verse únicamente a estas personas como estudiantes con discapacidad, también debe apreciarse la situación desde el punto de vista de la inclusión socioeducativa, es decir, que mejoraría las condiciones de estos al encontrar en sus maestros la suficiente formación y capacitación en los temas relacionados con la inclusión (Castillo et al., 2022). Por consiguiente, en materia de inclusión se requiere una mayor importancia y desarrollo de las expectativas hacia esta población, puesto que el número de estudiantes en condición de discapacidad que acude a las universidades, cada día es mayor (Paz, 2020).

Por esta razón, García (2019) considera que, las expresiones de los estudiantes universitarios para con las personas en condición de discapacidad, es un reto social que se presenta como elemento para poder construir una sociedad más inclusiva. Atendiendo lo antes expuesto, “(...) es necesario comenzar a construir un trasfondo conceptual sólido que sirva de sustento para las acciones y políticas futuras y que vaya de la mano con la construcción política, académica y social actual

de las universidades” (Cruz, 2019, p.68). Este escenario permitirá que la inclusión educativa se visone desde cualquier disciplina y contexto, al punto que se pueda resaltar la participación de toda la comunidad en pro del desarrollo integral de la persona (Vásquez, 2019); aceptando la existencia de una orientación hacia la diversidad independientemente de las habilidades o condiciones socioculturales que cada persona pueda tener (Hernández et al., 2022).

Para que pueda existir una sinergia articuladora, es importante que las instituciones de educación superior comienzan por eliminar las barreras de toda índole que dificultan el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes con discapacidad; desde las políticas institucionales, pasando por el hardware y software, adaptaciones curriculares, entre otros (Mena-Chiluisa & Alulima, 2021).

A juicio de Cruz & Casillas (2017) las universidades deberían enfocar sus esfuerzos por transformarse en procura de ser más incluyentes; sobre todo las públicas o estatales, porque de acuerdo “(...) a su rol público y bien común, deben asumir el liderazgo para enfrentar las falencias de un sistema equitativo que ha promovido la exclusión y desigualdad (...)” (Tenorio & Ramírez-Burgos, 2021, p.155). En este punto, es preciso plasmar lo destacado por Ocampo (2018) al indicar que “durante siglos, la universidad fue un espacio altamente excluyente

que servía a una población mayormente homogénea: varones heterosexuales, blancos y de estratos socioeconómicos altos” (p.101).

“Al respecto, tal vez sean más los interrogantes a responder que las claridades sobre sus condiciones en las IES” (Mejía, 2019, p.162). De ahí que, uno de los principales retos para estas instituciones es que las instalaciones sean físicamente accesibles para todos, al igual que la adecuación de los procesos de admisión, entre otros aspectos importantes (Cíntora et al., 2019). A continuación, Rincón (2020) menciona algunas estrategias que podrían servir de cara a permitir que el proceso educativo superior sea más incluyente y más amigable con las personas que presentan alguna diversidad funcional: las estrategias que están utilizando los docentes y las estrategias aplicadas por los estudiantes.

Disciplinas

Una vez constituidos los temas y problemas con los que los investigadores debatieron durante estos últimos años, se pudo determinar que las investigaciones fueron planteadas desde múltiples disciplinas. En el análisis de los datos se logró evidenciar un elemento común relacionado con la inclusión en la educación terciaria y todo lo que circula en torno a esta. La tabla 3 sintetiza lo expuesto por los autores con relación a las disciplinas empleadas por estos.

Tabla 2
Interdisciplinariedad de los investigadores.

Disciplina	Autores	Finalidad
Derecho	Alcázar (2021); Cruz (2019); Cruz Casillas (2017); Delgado et al. (2021); Gutiérrez & San Martín (2020); Hernández et al. (2022); Jil (2022); Huancahuari et al. (2020); Bell et al. (2019); Mejía (2019); Mena-Chiluisa & Alulima (2021); Peñas & Cárdenas (2020); Rodríguez (2019); Rodríguez (2020); Sánchez y Sianes (2021); Tenorio & Ramírez-Burgos (2021) & Utria et al. (2021).	Desde esta disciplina los autores analizan las problemáticas que se ciernen en torno a la demanda educativa, la discapacidad, la diversidad y la equidad social; como derecho a la educación superior.
Pedagogía	Arias-Velandia et al. (2018); Bell (2017); Castillo et al. (2022); Clavijo & Bautista-Cerro (2020); Correa et al. (2020); Espinoza & Rodríguez (2020); Estrada-García et al. (2021); Flores & Maureira (2020); García (2019); Garzón (2020); Higuera & Pacheco (2021); Martínez (2018); Molina-García et al. (2019); Paz (2020); Rangel & Coronel (2021); Reyes & Colquepisco (2020) & Zárate-Rueda et al. (2017).	Los autores se esfuerzan por contextualizar en diferentes escenarios la problemática relacionada con la inclusión en la educación superior, tocando temáticas como el desarrollo sostenible, la discapacidad, la diversidad y la equidad social.

Sociología	Becerra (2021); Brito et al. (2019); Chávez-Cabello & Chávez-Cabello (2018); Cíntora et al. (2019); Kevans (2020); Moreno (2021) & Rubio (2017).	Se analiza la problemática desde la diversidad, la discapacidad y la equidad social.
Economía	Juárez (2020) & Vera-Torres & Vargas-Salinas, (2022).	Proponen inquietudes sobre la demanda educativa a nivel superior y el uso de los recursos públicos para este fin.
Tecnología	Moreno y Gutiérrez (2020) & Valenzuela et al. (2020).	Desde esta disciplina los autores analizan la temática como alternativa para que las IES sean más incluyentes dentro del campo de la diversidad.
Otras disciplinas		
Antropología	Cusihuaman (2019)	
Demografía	Gil-Llambías et al. (2019)	
Escritura	Ávila et al. (2020)	Abordan los estudios teniendo como base la discapacidad, la equidad social y la interculturalidad, como parte íntegra de la educación superior.
Filosofía	Zúñiga (2021).	
Historia	Ocampo (2018)	
Literatura	Triviño-Sabando et al. (2021)	
Neurociencias	Vásquez (2019)	

Nota. Contiene cada una de las disciplinas encontradas en los 53 artículos analizados, donde los autores dejan ver los aspectos que les preocupan en torno a la educación superior inclusiva para todas las personas. Fuente: elaboración propia.

Preguntas y campos de actuación

En los artículos revisados, se encontró que los investigadores han formulado preguntas relacionadas con la educación superior inclusiva las cuales fueron la base orientadora de la investigación. Para una mejor organización e interpretación se agruparon como lo ilustra la tabla 3.

Tabla 3*Cuestionamiento de los investigadores.*

Campo de actuación	Finalidad de la pregunta	Cantidad de preguntas
Discapacidad	Visibiliza los cuestionamientos desde la necesidad de que debe existir unas garantías suficientes para el reconocimiento de derechos de las personas con diversidad funcional e intelectual, a través de la normatividad vigente.	22
Inclusión	Aborda las temáticas que desde las diferentes áreas del conocimiento se pueden hacer en procura de volver más visible el derecho a la educación superior para todas las personas, enfatizando en la importancia que revisten las TICs en este proceso.	19
Equidad social	Se proyecta la equidad social como garantía de derechos para todas las personas, enfatizando en la necesidad de que exista una educación al respecto, es decir, que se haga pedagogía para que todos puedan entender con mayor facilidad.	15
Diversidad	Se cuestionan los autores sobre la importancia de comprender que la diversidad en los estudiantes de educación superior es algo natural.	4
Otros campos		
Demanda educativa	Se analiza las barreras existentes para acceder a la educación superior.	2
Desarrollo sostenible	Se enfatiza en la importancia de la educación superior como derecho desde la óptica de la Agenda 2030	1
Interculturalidad	Se cuestiona sobre los grupos étnicos como culturas invisibles en el sistema educativo superior.	1

Nota. Contiene cada una de las disciplinas encontradas en los 53 artículos analizados, donde los autores dejan ver los aspectos que les preocupan en torno a la educación superior inclusiva para todas las personas. Fuente: elaboración propia.

El análisis metodológico

Tabla 4

Determinación de los métodos

Ítems	Cantidad	Porcentaje
Enfoques		
Cualitativo	37	72%
Cuantitativo	9	17%
Mixto	6	11%
Diseños		
No experimental	18	34%
Fenomenológico	16	32%
Estudio de caso	6	11%
Investigación acción	4	8%
Experimental	3	6%
Etnográfico	2	4%
Teoría fundamentada	1	2%
Etnometodológico	1	2%
Narrativo	1	2%
Técnicas e instrumentos		
Revisión documental	23	43%
Cuestionario	11	21%
Entrevista semiestructurada	6	11%
Entrevista en profundidad	4	8%
Observación directa	3	6%
Observación participante	3	6%
Focus groups	3	6%

Nota. Contiene la síntesis de los enfoques, los diseños, las técnicas e instrumentos utilizados por los investigadores en el desarrollo de los estudios. Fuente: elaboración propia.

Dentro de los documentos analizados se encontró que los investigadores hicieron uso de los tres enfoques que la metodología tiene disponible, sin embargo, se ve una marcada prelación hacia las investigaciones de tipo Cualitativas, concepto que se identificó en 37 de los 53 artículos estudiados, lo que representa un 72%; en menor proporción se utilizaron los trabajos de corte Cuantitativo y Mixto con 9 y 6 artículos, lo que representa un 17% y 11% respectivamente. Para el caso de los diseños, el análisis demuestra que los autores emplearon nueve (9) de estos, siendo el No Experimental el más usado, ya que aparece en 18 de los textos consultados, seguido por el Fenomenológico y el Estudio de Caso, con 16 y 6 apariciones, equivalente al 34%, 32% y 11% respectivamente; es importante mencionar que los tres diseños seleccionados están relacionados directamente con el enfoque de mayor uso por parte de los autores.

En lo que refiere a las técnicas e instrumentos, los investigadores utilizaron siete (7) formas para recolectar la información necesaria que les permitiera encontrar los resultados esperados. Sobresale la Revisión Documental (23) como técnica más usada con un 43%, seguido del Cuestionario (11) con 21% y de la Entrevista Semiestructurada (6) con 11%.

Es preciso acotar que la técnica más empleada por los investigadores está directamente relacionada con los tres diseños a los cuales los autores le dieron prioridad en sus investigaciones y, por consiguiente, están ligados al enfoque que predomina en los estudios analizados. Para el caso de los Cuestionarios, se tiene que 10 de los 11 casos fueron utilizados para hacer investigaciones de corte No Experimental; por su parte las entrevistas semi estructuradas se aplicaron en mayor medida (5) cuando los investigadores realizaron trabajos cualitativos.

Limitaciones del estudio

En este estudio no se presentaron limitaciones de ninguna índole.

Futuras líneas de investigación

Las futuras líneas de investigaciones posibles estarían basadas en temas relacionados con la forma como los gobiernos están fortaleciendo la educación superior inclusiva y diversa en América Latina.

CONCLUSIONES

En materia de inclusión e interculturalidad dentro de la educación superior a nivel de América Latina, las investigaciones analizadas dan cuenta de la existencia de dos aspectos necesarios para que haya una verdadera aplicabilidad; primero está el respeto hacia la otredad, como principio básico y fundamental para el buen entendimiento y la sana convivencia de toda la comunidad educativa; respetar al otro implica entender y comprender que cada persona es diversa y que hay que procurar erradicar definitivamente la palabra “anormal”; dejando claro que los conocimientos, habilidades, limitaciones, color de piel, origen, religión, género o cualquier otra condición, no debe ser un impedimento para el acceso a la educación.

Otro aspecto importante está relacionado con que los investigadores aprecian la educación superior inclusiva como ese derecho que no está siendo reconocido a todas las personas, principalmente a quienes presentan algún tipo de diversidad funcional (Personas en Condición de Discapacidad – PCD). Derechos que deben ser reconocidos por los gobiernos y las IES en América Latina, con base en las directrices emanadas a nivel global (ONU, UNESCO, OEI) y local por cada una de las administraciones que tengan los países estudiados en este informe.

En consecuencia, preocupa a los investigadores y estudiantes universitarios con diversidad funcional (discapacidad), para quienes es aún más difícil el ingreso, permanencia y graduación de un programa universitario. Estos educandos demandan del sistema una reflexión profunda sobre aspectos como los currículos, las evaluaciones, las instalaciones y el reconocimiento; tales exigencias se convierten en grandes desafíos para las IES en cuanto a la atención que se requiere que les presten a las barreras que impiden una total aplicabilidad de la inclusión y la interculturalidad en sus instituciones.

REFERENCIAS

- Alcázar, P. I. (2021). Uninorte Incluyente. Una apuesta a la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 307–323. <https://core.ac.uk/download/pdf/520312804.pdf>
- Arias-Velandia, N., Rincón-Báez, W. U., & Cruz-Pulido, J. M. (2018). Women and men performance in face-to-face, virtual and distance higher education in Colombia. *Revista Panorama*, 12(22), 58–69. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1142>
- Ávila, N., Navarro, F., y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 98. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Becerra, C. (2021). Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(43), 75–93. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043becerra4>
- Bell, R. F. (2017). The Development of the Main Processes of Ecuadorian Higher Education Facing the Challenge of Educational Inclusion. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 199–212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100012>
- Bell, R. F., Lema, B. M., Delgado, E. Z., & Lema, A. N. (2019). Salamanca's Message to the Inclusiveness of Higher Education: An Itinerary to Be Completed. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 173–188. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200173>
- Brito, S., Basualto, L., & Reyes, L. (2019). Social/Educational Inclusion, in the Key of Higher Education Sonia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157–172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Castillo, L., Navas, J., & Valverde, J. (2022). University social educational inclusion of students with disabilities, a challenge in times of pandemic. *Revista Del Grupo de Investigación en Comunidad y Salud*, 7(1), 11–26. <https://doi.org/10.53766/GICOS/2022.07.01.02>
- Chávez-Cabello, R., & Chávez-Cabello, B. (2019). Formación preuniversitaria rural para reducir la exclusión en Educación Superior en Huánuco-Perú. *Investigación y postgrado*, 33(2), 115-133. <https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/7239>
- Cíntora, K. L., Vargas, M. de L., & González, F. (2019). Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–17. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-006)
- Clavijo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). Inclusive education. Analysis and reflections in Ecuadorian Higher Education. *Alteridad: Revista de Educación*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Correa, R., Vidal, L. A., Marmolejo, E. A., & Sánchez, C. N. (2020). Inclusion processes in higher education in Colombia, Mexico and Chile. *Revista Palobra*, 20(1), 96–112. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.1-2020-3227>
- Cruz Puerto, M. S. (2019). Inclusive education guidelines for students with disabilities in colombian higher education. *Revista Latinoamericana En Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 3(1), 50–69. https://www.academia.edu/38710991/Lineamientos_de_educaci%C3%B3n_inclusiva_para_estudiantes_con_discapacidad_en_la_educaci%C3%B3n_superior_colombiana
- Cruz, M. A., & Carcausto-Calla, W. (2020). Competencia digital, nuevas perspectivas para la docencia en contextos de aislamiento social. *Eduser (Lima)*, 7(2), 119–126. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i2.2662>
- Cruz, R., & Casillas, M. Á. (2017). Institutions of higher education and students with disabilities in Mexico Rodolfo. *Revista de La Educacion Superior*, 46(181), 37–53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Cusihuaman, N. G. (2019). Culturas invisibles en la educación superior de Arequipa, Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(1), 341–353. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29633>

- Delgado, K., Vivas, D. A., Sánchez, J., y Carrión, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(ESPECIAL 3), 14–27. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485>
- Espinoza, M. A., & Rodríguez, J. R. (2020). Estudiantes LGBTQ+ y profesores universitarios. Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 11(2), 7–29. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>
- Estrada-García, A., Collado-Ruano, J., Del Río Fernández, J. L., & Zambrano, F. T. (2021). The transdisciplinary approach of the curriculum to promote social equity in Higher Education Institutions in Ecuador. *Praxis Educativa*, 16, 1–15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18336.076>
- Flores, E., y Maureira, F. (2020). Formación pedagógica en la carrera de educación física: Falta de conocimientos para un profesional del siglo XXI. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 62(62), 118–126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186184>
- García, J. (2019). Higher Education Students' Expressions with Respect to Disabled People. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e10), 2–12. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412019000100110&script=sci_abstract&lng=en
- Garzón, C. (2020). Inclusive education in higher education institutions that offer programs for propaedeutic cycles in Bogotá 2010-2020: a review of the literature. *Revista Boletín Redipe*, 9(7), 71–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528460>
- Gil-Llambías, F. J., Del Valle Martín, R., Villarroel Jorquera, M., & Fuentes Vega, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259–271. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- Gutiérrez, Y., & San Martín, M. (2020). Acciones para la implementación de procesos inclusivos en instituciones de educación superior. *Calidad en la Educación*, (53), 284–320. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.832>
- Hernández, N. L., Ramírez, J., & Rodríguez, Á. (2022). Inclusive education guidelines at the Military Intelligence College. *Perspectivas En Inteligencia*, 14(23), 283–300. <https://doi.org/10.47961/2145194X.342>
- Higuera, F. M., y Pacheco, P. (2021). Agenda 2030, towards Inclusive Education in Higher Education Institutions – Mexico. *Prohominum*, 3(3), 143–161. <https://acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/242/650>
- Huacahuari Laderas, E., Huauya Quispe, P., y Coaquira Cárdeas, V. A. (2020). Covid-19, un desafío para la educación inclusiva en el Perú. *RevistadeEducación*, 18(18), 45–74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8071914>
- Jil Gálvez, A. (2022). Propuesta de Investigación – Acción para concientizar sobre la diversidad de género y orientación sexual en educación superior. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 40, 1–13. <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/402729>
- Juárez Martínez, G. D. (2020). México y el Gasto Público en Educación Superior, ¿Inversión o Desperdicio? *Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 66, 1–14. <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/284>
- Kevans, M. M. (2020). Educational management and quality of technological higher education in state institutions of Metropolitan Lima. *Educación*, XXVI (2), 147–162. <https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n2.2229>
- Ley General de Educación Nro. 28044 (2003). *Ley General de Educación*. 29 de julio de 2003. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-_31-10-2012_11_31_34_-_LEY_28044.pdf?v=1607376440
- Ley General de Educación Superior (2021). *Ley general de Educación Superior y Ley de Coordinación de la Educación Superior*. 19 de abril de 2021. D.O. No. 20-04-2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Ley Orgánica de Educación *Principios Del Sistema de Educación Superior*. 4 de agosto de 2010. <https://vlex.ec/vid/ley-organica-educacion-superior-643461677>

- Limas, L. M., Novoa, P. F., Uribe, Y. C., Ramirez, Y. P., y Cancino, R. F. (2020). Competencias matemáticas en preescolares de cinco años según género. *Revista Eduser*, 7(1), 41-48. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i1.2424>
- Martínez, A. (2018). Diseño metodológico para medir la inclusión social en la educación superior colombiana: estudio de caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 13(2), 688-713. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n2.2018.11475>
- Mejía, S. I. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2), 151-164. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.10>
- Mena-Chiluisa, L. M., & Alulima, L. D. (2021). Barriers to the inclusion of students with special educational needs in ecuadorian higher education. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4-1), 33-40. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.660>
- Ministerio de educación de Chile. (2017). *Políticas e iniciativas inclusivas en Universidades Estatales*. Ministerio de Educación. <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/742/Documento%20sobre%20Políticas%20e%20Iniciativas%20dic2017.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-de-politica-de-educacion-superior-inclusiva>
- Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., y Rodríguez-Abelarde, I. (2019). La educación inclusiva en Latinoamérica, El Caribe y el caso de Ecuador. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 5(2), 673-690. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.1116>
- Moreno Elizalde, M. L. (2021). La relación entre la inclusión, la equidad y la responsabilidad social: desafíos para la Educación Superior en México. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 208-235. <https://www.proquest.com/openview/93833c1c-ddb8850524ab0df951eb016f/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=4402079>
- Moreno, G. A., y Gutiérrez, R. E. (2020). Estudio prospectivo de la tecnología en la educación superior en Colombia al 2050. *Revista Universidad Y Empresa*, 22(38), 160-182. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7583>
- Ocampo, J. C. (2018). Disability, Inclusiveness and Higher Education in Ecuador: The Case of Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2022). *Área de Educación*. Educación. <https://oei.int/areas/educacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (2022). *Convención Mundial sobre la Educación Superior*. Educación Superior. <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/global-convention/about>
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Paz, E. (2020). Systematic review: educational inclusion of university students in situation on disabilities in Latin America. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Peñas, A. H., & Cárdenas, C. A. (2020). The policy of inclusive education in Colombia (2013-2016) from a rights perspective. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 62-84. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/570>
- Rangel, D. C., y Coronel, L. K. (2021). El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 130-163. <https://doi.org/10.18175/vys12.1.2021.6>

- Reyes, J. E., y Colquepisco, N. T. (2020). La educación superior inclusiva. Retos y posibilidades en la universidad pública de Lima Sur. *International Journal of Latest Research in Engineering and Technology (IJLRET)*, 6(4), 7–12. <http://www.ijlret.com/Papers/Vol-06-issue-04/2.B2020086.pdf>
- Rincón, S. M. (2020). Teaching strategies learning in the training process of deaf students in higher education. *Horizontes Pedagógicos*, 21(1), 1–12. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1772>
- Rodríguez, Y. (2019). Becas para educación superior: avances y tensiones en la promoción de la equidad en Perú. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(2), 18–31. <https://doi.org/10.18175/vys10.2.2019.2>
- Rodríguez, Y. (2020). Políticas de inclusión en educación superior. El programa nacional BECA 18. *Revista de Sociología*, 31(31), 39–54. <https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i31.19275>
- Rubio, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 199–216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200013>
- Sánchez, E., y Sianes, A. (2021). Ley General de Educación Superior de México. Calidad, inclusión social, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza superior: criterios que sostienen una ley. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 286–299. <https://doi.org/10.5944/REEC.39.2021.30964>
- Tenorio Eitel, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y Discapacidad El caso de Chile. *Perfiles Educativos*, 43(172), 144–159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721>
- Triviño-Sabando, J. R., Vera-García, L. A., Briones-Palacios, Y. M., & Triviño-Sabando, B. del R. (2021). Inclusion of students with disabilities in the university Inclusão. *Polo Del Conocimiento*, 6(5), 317–330. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2661>
- Utria, R., Marrugo, C. J., & Castillo, E. O. (2021). Inclusive university policies in Colombia and Peru in the context of Covid-19. *Revista Electrónica Sobre Educación Media y Superior*, 8(16), 1–22. <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/311>
- Valenzuela, B. A., Guillé-Lúgigo, M., Campa, R. de los Á., & Sánchez, C. (2020). Inclusive Model Using ICTs to Serve University Students from Ethnic Minorities. *Psicumex*, 10(1), 21–38. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.334>
- Vásquez, P. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). *Educación*, 28(54), 243–265. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.012>
- Vera-Torres, G., & Vargas-Salinas, R. F. (2022). Analysis of the factors that influence in the demand for higher university education in the province of Cusco - Peru, 2020. *Semestre Económico*, 11(1), 4–17. <https://doi.org/10.26867/se.2022.v11i1.124>
- Zárate-Rueda, R., Diaz-Orozco, S. P., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Inclusive higher Education: A challenge for pedagogical practices. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>
- Zúñiga, M. (2021). Principios básicos y fundamentos de la inclusión educativa. El caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 291–298. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2235>