RETOS DE LA EDUCACIÓN
EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Integración de experiencias, reflexiones y desafíos

COLECTIVO DE AUTORES 2021

REDEM
RED EDUCATIVA MUNDIAL

Sello Editorial REDEM

Retos de la educación en tiempos de pandemia: Integración de experiencias, reflexiones y desafíos

Colectivo de autores 2021

Editorial REDEM: Red Educativa Mundial
Lima, Perú, 2021

RETOS DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: INTEGRACIÓN DE EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y DESAFÍOS

© De cada artículo su autor y para esta edición la Red Educativa Mundial - REDEM.

Para la presente edición:
Editado por Grupo MDM Corp S.A.C.
Para su sello editorial REDEM: Red Educativa Mundial ©
Av. Costanera 2438 Torre "C" Oficina 203 San Miguel, Lima, Perú.
www.redem.org

Diseño de portada: Diana Antonella Dominguez Porras

Primera edición, abril del 2021
ISBN: 978-612-48041-3-7

Publicación E-book
Editado y distribuido por REDEM

Todos los derechos reservados. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio, ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito de los autores y del editor.

ÍNDICE

Introducción……5

Capital intangible: dos constructos que representan recursos psicológicos para estudiantes universitarios.
Ana Lilia Banda-Castro (México) ……6

Resiliencia virtual para el logro de aprendizajes en un contexto de pandemia en Instituciones Educativas Multigrado.
Bertha Ofelia Saavedra Silva (Perú) ……25

Fortalezas, retos y temas de agenda de los movimientos juveniles e infantiles en el contexto de pandemia y pospandemia en América Latina.
Carlos Jairo Cabanzo Carreño (Colombia) ……32

Educación virtual en pandemia: Conectividad y adaptación de estudiantes universitarios de Perú.
Diana Rosas Morales, Madeleine Gutierrez Cruz (Perú)……48

Prácticas profesionales en psicología en tiempos de pandemia: adaptaciones en el desarrollo de la modalidad presencial a la modalidad virtual en la educación superior.
Érika Julieth Caballero Cruz, Felipe Mauricio Pino Perdomo (Colombia) ……60

De aliados a corresponsables: Una experiencia de gestión escolar con los padres de familia.
Veronica M. Castillo Perez, Gilmer Bernabé Sánchez (Perú) ……78

Modelos educativos para tiempos de pandemia. Factores de éxito y lecciones aprendidas de las Políticas educativas de Colombia y Estonia.
Giovana Hurtado-Magán, Rosa Tolentino-Leyva (Perú) ……93

Sugerencias de recursos y herramientas lingüísticas digitales en la formación de profesionales de la traducción.
Irene Aguilar Juárez, Emmanuel Parra Aguilar (México) ……112

Programa Profesores Tutores "AIDE PERSONELLE"
Jorge Ruff Faundes, Sebastián Gallardo Alvarez (Chile) ……129

La educación emocional en tiempos de pandemia. Experiencias de 3 cursos en la Carrera Profesional de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la UNMSM. Año 2020.
Julio Cesar Olaya Guerrero (Perú) ……142

El papel de las escuelas frente a las pandemias y su aportación ante el covid-19
Laura Cecilia Herrera González (México) ……151

Ambiente Virtual de aprendizaje para generar competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles en la Universidad, antes y durante la pandemia
Lotzy Beatriz Fonseca Chiu (México) ……171

Mujeres investigadoras de REDMIIE en la pandemia
Ma. Dolores García Perea, Ana Ma. Pérez Mata, Rocío Fuentes Ruiz (México) ……199

Academia Virtual: ¿Cómo gestionar procesos de capacitación en tiempos de pandemia?
María Antonieta Fisher González (Chile) 213

A universidade e a formação de professores em tempos de pandemia
Maria de Fátima Barbosa Abdalla (Brasil) 233

Uso de estrategias didácticas para discriminar la calidad y confiabilidad de las fuentes de información, utilizando herramientas digitales para el estudio del espacio geográfico.
Patricia Virginia Urquiaga-Salazar (Perú)……..251

Volver la mirada a las humanidades en la educación peruana.
Rafael Ernesto Burga Burga (Perú) 272

INTRODUCCIÓN

En los nuevos escenarios socio-educativos, las publicaciones digitales implican un cambio de paradigma y nuevo estándar en las publicaciones intelectuales y académicas. En este ámbito de desarrollo la misión de REDEM, se ve reflejada en este aporte a la comunidad educativa internacional.

Para efecto de la presente convocatoria, se decidió utilizar los términos publicación digital y publicación electrónica de manera indistinta porque como tienden a coincidir varios autores, tanto lo electrónico como lo digital suponen un gran avance en relación con el documento tradicional y en ambos casos encontramos la facilidad para que la información sea reproducida, trasmitida y almacenada en diversos medios y dispositivos.

En ese contexto, la presente publicación es parte de una serie de convocatorias de artículos y autores a nivel internacional. Está exitosa convocatoria tiene como corolario la presente entrega.

Los artículos publicados, fueron seleccionados de más de un centenar de artículos postulados en las convocatorias de REDEM y seleccionados por nuestro sello editorial.

Estamos seguros de que los trabajos y experiencias de nuestros autores presentadas en las publicaciones, serán un valioso aporte a la comunidad educativa internacional.

Nuestro eterno agradecimiento a los autores y participantes de esta convocatoria en la Red Educativa Mundial y por su constante compromiso y aporte a la educación en su más amplio contexto.

Martín Porras Salvador

Director General de REDEM

Capital intangible: dos constructos que representan recursos psicológicos para estudiantes universitarios

Ana Lilia Banda-Castro
Universidad de Sonora

Resumen

La psicología positiva resalta las fortalezas de los individuos, las escalas de capital psicológico y psíquico miden las características y la potencialidad de desarrollo de los mismos. Esta investigación hace un estudio del capital psíquico y psicológico, similitudes, diferencias entre ambos, con los objetivos de identificar si los constructos se integran en uno sólo, o si muestran relación entre si. Se realizaron dos mediciones, la primera empleó una muestra no probabilística de 96 estudiantes universitarios mexicanos, la segunda de 185 estudiantes pertenecía a una cohorte generacional, en ambas mediciones se contestó voluntariamente un cuestionario. Se observó consistencia interna para los reactivos de capital psicológico y capital psíquico. El análisis factorial confirmatorio aplicado en ambas mediciones dio por resultado dos modelos empíricos similares en estructura, el segundo con bondad de ajuste, ambos modelos se integraron por las dimensiones: capacidades cognitivas, capacidades emocionales, habilidades cívicas, habilidades para establecer vínculos interpersonales, valores y optimismo. Esto hace pensar que ambos constructos representan recursos psicológicos, que caracterizan a la muestra estudiada integrándose en un constructo denominado capital intangible, que comprende un dominio de recursos psicológicos mayor que los considerados por ambos constructos de manera separada.

Palabras clave: *capital psíquico, capital psicológico, capacidades cognitivas, capacidades emocionales, habilidades cívicas, habilidades para establecer vínculos interpersonales, valores, optimismo.*

Introducción

En las instituciones educativas mexicanas predominantemente se concede importancia a los recursos materiales o económicos requeridos para la formación de futuros profesionistas, se ha relegado la importancia de los recursos intangibles, pero que innegablemente la tienen, tal es el caso de las fortalezas que poseen los individuos, con las cuales es posible sobrevivir, adaptarse y desarrollarse en diversidad de entornos.

Las fortalezas de una persona son aquellas actividades que se desempeñan muy bien o también las habilidades y capacidades especiales que se tienen para realizar alguna tarea en concreto de forma fácil. Las fortalezas y debilidades, interfieren en la forma que el ser humano enfrenta la vida; las debilidades obstaculizan sus acciones y las fortalezas lo mueven hacia adelante. Hay debilidades que difícilmente se podrán convertir en fortalezas, por la falta de tiempo, la carencia de recursos, el desinterés o por no identificarlas a tiempo. Cuando una persona es consciente de las fortalezas propias puede trabajar para superar las debilidades, con esto se reforzarán las actitudes convirtiéndolas en un arma contra la debilidad (Chico, 2015).

El término capital generalmente se refiere a los aspectos financieros de algo tangible como el dinero, la preocupación que el ser humano ha tenido sobre los recursos que posee él mismo, para desenvolverse son tan intangibles, como lo han sido los términos objeto de estudio de este trabajo. Si se buscan antecedentes sobre los recursos intangibles se puede citar a Kirkwood et al. (2008) que han hecho referencia al capital mental refiriendo que representa la totalidad de recursos cognitivos y emocionales de un ser humano, dentro de este conjunto de recursos se encuentran el aprendizaje, la inteligencia emocional, la empatía, la habilidad social y la resiliencia.

La psicología positiva encaminada al estudio y análisis de todas las variables o aspectos que favorezcan el desarrollo del ser humano y el bienestar psicológico, se vincula directamente con los constructos de capital psicológico y el de capital psíquico, ya que en ambos casos las dimensiones que los conforman involucran variables o características que tenderán a potenciar, el aprendizaje, el estilo de vida, la adaptación y la evolución del individuo (González-Cantero et al., 2017).

Salanova et al. (2016) han resaltado que promover las fortalezas de cada individuo, conduce a identificar un punto de partida, en donde se toma conciencia de los recursos que se poseen y en este momento se puede identificar lo que hay que buscar para lograr funcionar como seres humanos con bienestar. La búsqueda del bienestar y del desarrollo humano propios le permiten al individuo empoderarse, generar acciones eficientes, reconocer las consecuencias de las mismas. Todo esto provocará salud física, psicológica y un desempeño saludable en las organizaciones A pesar de esto, para el ser humano a veces es complicado definir sus objetivos, automotivarse y tener conciencia de las fortalezas personales, por consiguiente, el análisis de los recursos que se poseen es conveniente para calcular el potencial de desarrollo de todo individuo (Casullo, 2006). Desde esta perspectiva la investigación que se realice dentro de las universidades puede crear conciencia estudiantil e institucional de las potencialidades que hay que promover en los educandos, para que cubran un perfil de egreso que los conduzca al éxito académico, profesional y personal.

Al hablar de las fortalezas, las motivaciones y la conciencia que poseen los seres humanos para funcionar en la vida cotidiana, se ponen de relieve los recursos necesarios para sobrevivir en el entorno, en el cual quedan incluidos los ambientes educativos como son las universidades. En las instituciones de estudios superiores usualmente transitan miles de estudiantes que cuentan con fortalezas y debilidades, aleatoriamente, los estudiantes se ven enfrentados a problemáticas personales o educativas para las cuales en su mayoría se encuentran preparados para salir adelante y lo hacen, en algunos casos no lo consiguen y por lo tanto los estudios se quedan truncados o aplazados (Samayoa et al., 2017). Todo nos lleva a considerar que se debe poner atención a los recursos intangibles que los futuros profesionistas poseen o deberían poseer antes de enfrentarse al ejercicio profesional, ya que algunos profesionistas pasan a integrar las listas de desempleados o muestran tropiezos en su desempeño laboral (Rabenu et al., 2017).

Tanto el capital psicológico como el capital psíquico son considerados estados de la personalidad susceptibles a la transformación mediante diversas acciones, ya sean de los individuos o de la colectividad dentro de las organizaciones laborales, o bien en las instituciones educativas. Ambos procesos se modifican en diferentes etapas de la vida del ser humano (Alessandri et al., 2018; Cabezas, 2015; García & Forero, 2017; Kasanzew et al.,

2010; Kirkwood et al., 2008; Legé et al., 2012; Luthans et al., 2007; Neira & García, 2015; Ponce, 2016)

El capital psíquico y el capital psicológico establecen el punto de enlace con la psicología organizacional positiva ya que ambos se conforman de fortalezas en el ser humano, que le permiten adoptar una mirada positiva hacia la vida y la organización, con esto se desarrollarán emociones positivas para adaptarse a las problemáticas cotidianas, por lo que desde esta orientación el individuo es proclive a la salud física, psicológica y a mostrar relaciones saludables entre sus congéneres (Casullo & Fernández, 2006).

Para Almeida y Fierro (2015) la promoción de un ambiente positivo dentro de las organizaciones, se convertirá por sí mismo en un agente motivacional, el cual se transforma en compromiso para cada uno de los integrantes de las organizaciones, con lo que se manifiesta el comportamiento organizacional positivo con una naturaleza colectiva. Hasta antes de 1998, no existía la especificación de lo que es el ideal del comportamiento dentro de las empresas u organizaciones saludables, posterior a esa fecha, las gestiones emprendidas por las organizaciones se fundamentan, en invertir en el bienestar de los empleados, la productividad y el establecimiento de un equilibrio entre la vida personal y la laboral (Salanova et al., 2016).

En esta intersección de la salud, los recursos psicológicos que representan el capital psíquico y el capital psicológico, juegan un rol trascendente con las organizaciones saludables (misión de la psicología organizacional positiva), ya que estas últimas, tienen como elementos fundamentales los recursos y practicas saludables, empleados saludables y resultados de excelencia organizacional, estos tres elementos también reciben el nombre de recursos de tarea, recursos sociales y recursos de estructura respectivamente (Salanova et al., 2016). Lo anteriormente expuesto, las dimensiones de ambos constructos y la interacción con diversidad de variables, hacen pensar que capital psíquico y capital psicológico son constructos equiparables.

El ser humano ha dado muestras de supervivencia, de afrontamiento y de hacer acopio de toda clase de fortalezas, aun cuando todo parece estar en su contra, ante esto, Casullo (2006) señala que el capital psíquico integrado por emociones positivas y fortalezas funge

como pilar para que el ser humano salga adelante, se rehaga e identifique un curso de acción con diversas opciones de solución a los problemas. Sobre el capital psíquico son limitados los estudios encontrados hasta la fecha en que se efectuó la búsqueda, generalmente, este constructo se ha visto incrementado con la edad y la formación académica (Arias & Iacub, 2013; Castañeiras & Posada, 2009; Kasanzew et al., 2010; Kirkwood et al., 2008; Legé et al., 2012), asimismo, Castañeiras y Posada (2009) han registrado predominio de capacidades cognitivas como creatividad, curiosidad y orientación al aprendizaje, así como, en las habilidades cívicas como son: compromiso, prudencia y sentido de la responsabilidad.

En la literatura científica se ha observado predominancia del estudio del capital psicológico en los entornos laborales, que ha sido vinculado al bienestar, el desempeño laboral, el ambiente positivo, la productividad y la excelencia organizacional (Almeida & Fierro, 2015; Salanova et al., 2016). Específicamente, Bayona y Guevara (2019) han encontrado que la predominancia del capital psicológico mantiene una relación inversa con las conductas contraproducentes en el trabajo e incrementa el comportamiento de ciudadanía organizacional que apoya la convivencia en los entornos laborales.

Hazan Liran y Miller (2017) han observado la interacción del capital psicológico con la adaptación académica de un grupo de universitarios, de esta forma el capital psicológico es susceptible de predecir el promedio de calificaciones, especialmente la esperanza y el optimismo se encuentran positiva y fuertemente vinculadas con el ajuste académico. Adicionalmente, González-Cantero et al. (2017) han identificado una correlación positiva estadísticamente significativa entre el capital psicológico y el estilo de vida saludable de una muestra de estudiantes universitarios.

Con una muestra de estudiantes universitarios Nafees y Jahan (2017) han reportado que puntajes altos en capital psicológico predicen el bienestar y la salud mental; por otra parte como predictor del desempeño académico, está el capital psicológico de los estudiantes, ya que permite desarrollar todo tipo de competencias (Carmona-Halty et al., 2019; Carmona-Halty & Villegas-Robertson, 2018; Hicks & Yao, 2015). En contrapartida, puntajes bajos de capital psicológico en estudiantes universitarios se relaciona positivamente con la adicción al uso de internet (Simsek & Balaban-Sali, 2014).

Con un papel mediador el capital psicológico se relaciona negativamente con el tiempo que los estudiantes invierten en actividades de mínima importancia antes de realizar aquellas que son trascendentales para que los mismos adquieran competencias y aprendizajes deseables, (Hicks & Yao, 2015).

Considerando todo lo anterior surgieron los siguientes planteamientos hipotéticos:
Las dimensiones del capital psicológico y las del capital psíquico se integran en un solo factor denominado capital intangible.
Se registra relación entre ambos constructos de capital psíquico y capital psicológico, considerando que las dimensiones que los integran tienen cierta afinidad.

Los objetivos de este estudio se centran en identificar la integración de ambos constructos en uno sólo o la interacción entre el constructo capital psíquico y el constructo capital psicológico de una muestra de estudiantes universitarios mexicanos, (véase la figura 1); adicionalmente, establecer diferencias y similitudes entre ambos constructos al realizar dos mediciones de una población estudiantil.

Método

Primera medición

Participantes

En este estudio participaron estudiantes universitarios mexicanos, que fueron seleccionados a conveniencia por encontrarse inscritos al quinto semestre, activos y ser miembros de una institución de educación superior. La muestra se integró por 96 estudiantes, 79 fueron del sexo femenino (82.29%) y 17 del sexo masculino (17.71%). El rango de edad estuvo entre 20 a 50 años (*M*=22.78; *DE*=5.31).

Instrumentos

Escala de Capital Psíquico CAPPSI

Este instrumento posee 40 afirmaciones con tres opciones de respuesta. Está compuesto por cinco dimensiones: a) capacidades cognitivas, b) capacidades emocionales, c) habilidades cívicas, d) habilidades para establecer vínculos interpersonales y e) valores (Castañeiras & Posada, 2009). En la literatura científica presenta confiabilidad, con un valor alpha de Cronbach de .91 (Legé et al., 2012; Kasanzew et al., 2010).

Escala Psychological Capital Questionnaire PCQ

El instrumento contiene 24 reactivos, 6 para cada uno de los componentes del capital psicológico, la escala de respuesta es tipo Likert con 6 opciones de respuesta. El instrumento cuenta con una estructura tetrafactorial que mide: autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo, con reactivos que poseen homogeneidad y equivalencia al obtenerse valores alpha de Cronbach mayores de .80 para cada una

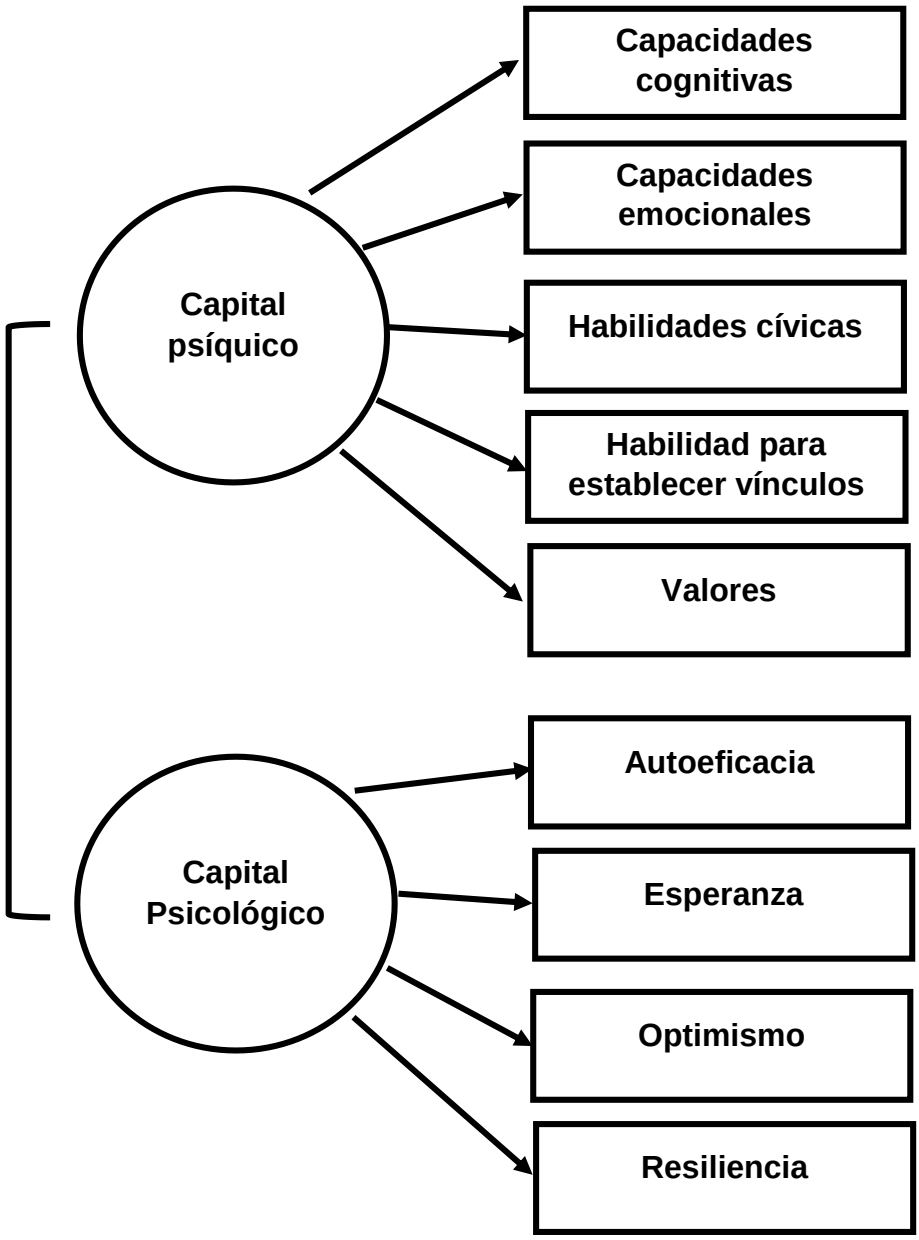


Figura 1. Modelo hipotetizado de interrelación del capital psíquico y psicológico
Fuente: Elaboración propia

de las dimensiones (Omar et al., 2014) y la escala en general obtuvo un valor de .87 (Neira & García, 2015).

Procedimiento

El diseño de este estudio es cuantitativo, descriptivo y transversal. La primera medición representó un estudio piloto cuyo muestreo no probabilístico se llevó a cabo pidiendo apoyo a los maestros que permitieron realizar el levantamiento de datos con cuatro grupos. Al salón de cada grupo se acudió durante el tiempo de clase, este tiempo fue cedido por los docentes, por consiguiente, el levantamiento de datos se realizó en cuatro sesiones. Las sesiones duraron aproximadamente sesenta minutos, en las que fueron proporcionadas las instrucciones de forma colectiva. Antes de iniciar la recolección de datos se solicitó consentimiento verbal a todos los estudiantes que se encontraron presentes en el salón de clases, los cuales se mostraron dispuestos a contestar el cuestionario que contenía los dos instrumentos. Cabe señalar que la realización de esta investigación, no representa conflicto de intereses para la autora o la institución a la que pertenece.

Análisis de datos

Se verificó la confiabilidad de las dimensiones que integran cada escala, obteniendo los valores de alpha de Cronbach, empleando el software SAS. Se llevó a cabo la técnica de análisis factorial confirmatorio AFC de los modelos de ecuaciones estructurales ya que permite poner a prueba las hipótesis antes referidas que se vinculan a los modelos teóricos de cada instrumento de medición y con el modelo teórico hipotetizado (Escobedo et al., 2016; Hazan Liran & Miller, 2017).

Resultados

Los valores alpha de Cronbach para las dimensiones del capital psíquico fueron iguales a: .49 para las capacidades cognitivas, .69 para las capacidades emocionales, .40 para las

habilidades cívicas, .64 para las habilidades para establecer vínculos interpersonales y .43 para los valores. El coeficiente alpha de Cronbach de toda la escala fue igual a .80.

Para identificar si los reactivos que integraron la escala de capital psicológico poseían consistencia interna se calcularon las alphas de Cronbach de los datos recabados en esta investigación, lo cual ha permitido registrar un valor de .85 para la escala total. La confiabilidad por consistencia interna permitió obtener los valores de alphas de Cronbach para las dimensiones: autoeficacia .80, esperanza .78, resiliencia .60 y optimismo .60.

Mediante la estimación por máxima verosimilitud que utiliza el modelamiento de ecuaciones estructurales, se registra el indicador global chi cuadrado χ^2 para el modelo obtenido el cual fue de 20.34 (gl = 9, p > .01). Los valores de los estadísticos fueron: RMSEA 0.11, índice de ajuste normado BBN .85, índice de ajuste no normado BBNN .84 e índice de ajuste comparativo CFI .90 (véase la figura 2).

El modelo de medida ha identificado un solo constructo con las dimensiones: optimismo (capital psicológico), capacidades cognitivas, capacidades emocionales, habilidades cívicas, habilidades para establecer vínculos interpersonales y valores (capital psíquico) véase la figura 2.

Segunda medición

Participantes

En este estudio el levantamiento de datos fue realizado mediante el censo de una cohorte generacional que se encontraba en el quinto semestre. En esta medición participaron los estudiantes inscritos en una materia práctica y que además acudieron a clase durante las sesiones de levantamiento de datos. La muestra se integró por 185 estudiantes, 154 fueron del sexo femenino (83.24%) y 31 del sexo masculino (16.76%). El rango de edad estuvo entre 20 a 63 años (*M*=22.00; *DE*=5.42).

Procedimiento

En esta segunda medición fueron empleados los mismos instrumentos, el estudio es cuantitativo, descriptivo y transversal que siguió el mismo curso que el realizado en la

primera medición e igualmente fueron analizados e interpretados los datos como lo fueron en la primera parte.

Resultados

Los valores alfa de Cronbach de la escala denominada captal psicológico en cada dimensión fueron iguales a .91 en autoeficacia, .88 para esperanza, .76 para resiliencia y .79 en optimismo. Para toda la escala el coeficiente alfa de Conbach fue .94.

Los valores alfa de Cronbach para las dimensiones del capital psíquico fueron iguales a .90 para capacidades cognitivas, .93 para capacidades emocionales, .92 para

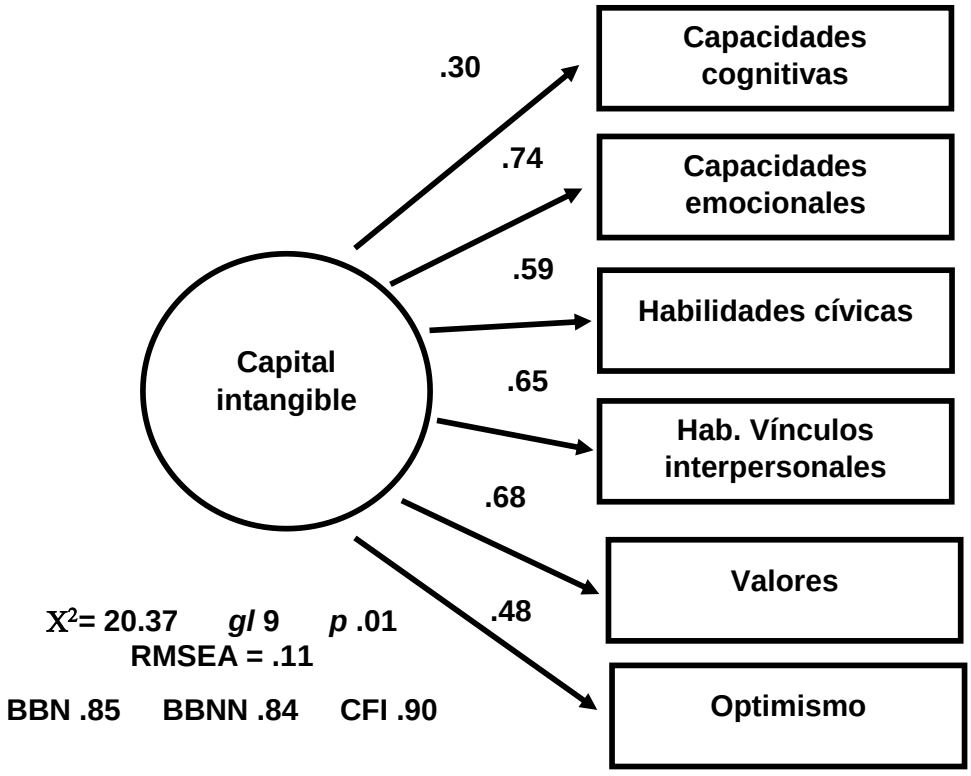


Figura 2. Modelo de capital intangible para la primera medición
Fuente: Elaboración propia

habilidades cívicas, .93 para habilidades para establecer vínculos interpersonales y .91 para valores. El coeficiente alfa de Cronbach de toda la escala fue igual a .98.

La estimación por máxima verosimilitud que utiliza el modelamiento de ecuaciones estructurales durante la segunda medición, permitió observar que el indicador global chi cuadrado χ^2 para el modelo obtenido fue 16.96 (gl = 9, p > .04). Los valores de los estadísticos fueron: RMSEA 0.06, índice de ajuste normado BBN .98, índice de ajuste no normado BBNN .99 e índice de ajuste comparativo CFI .99 (véase la figura 3).

El modelo de medida para esta medición ha identificado un solo constructo con las dimensiones: optimismo (capital psicológico), capacidades cognitivas, capacidades emocionales, habilidades cívicas, habilidades para establecer vínculos interpersonales y valores (capital psíquico) véase la figura 3.

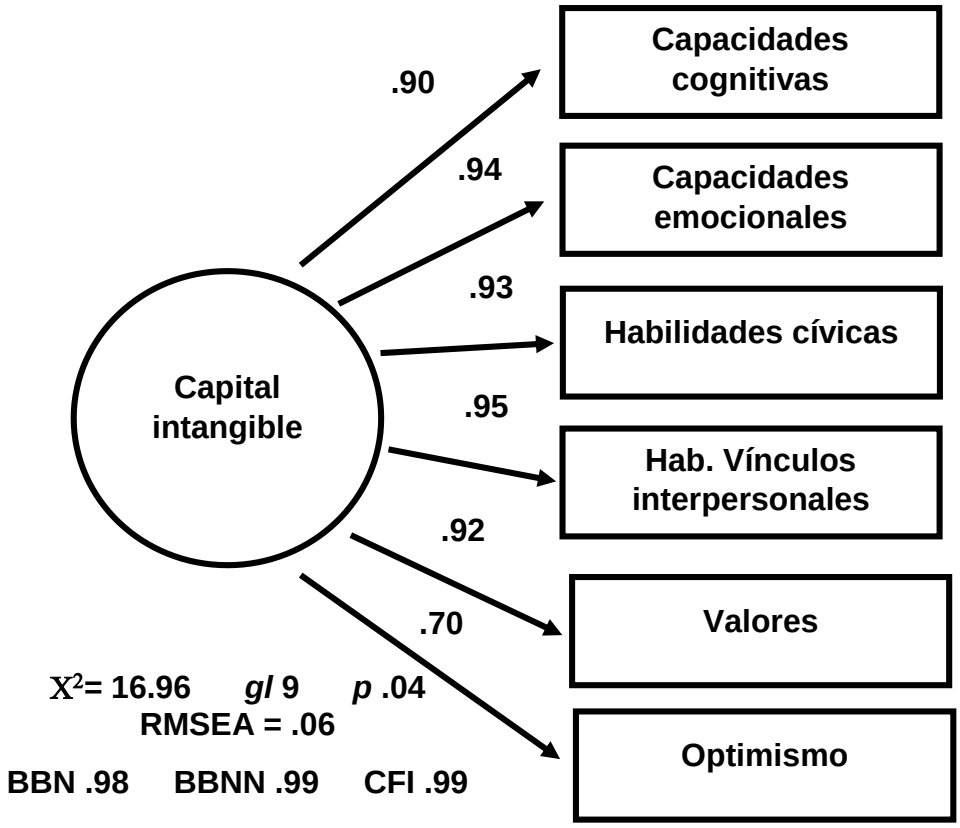


Figura 3. Modelo de capital intangible para la segunda medición

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Considerando los objetivos planteados en este estudio se puede afirmar que para esta muestra los constructos de capital psíquico y capital psicológico se integraron en un factor denominado capital intangible en donde predominan las dimensiones del capital psíquico, adicionándose al modelo empírico la dimensión optimismo que pertenece al capital psicológico.

De acuerdo con la teoría, el capital psíquico prevalece, no así el constructo de capital psicológico (Casullo, 2006; Castañeiras & Posada, 2009; Legé et al., 2012). El modelo empírico obtenido proporcionó bondad de ajuste de entre diversos modelos ensayados especialmente aquel modelo que sustentaba la relación entre los constructos que había sido hipotetizada al inicio (Escobedo et al., 2016; Hazan Liran & Miller, 2017).
En la primera medición se sometieron a prueba dos modelos empíricos, en el primer caso el modelo que coincide con la figura 1 en donde se plantea la relación de ambos constructos el del capital psicológico y el del capital psíquico. En el segundo caso el modelo empírico (figura 2) planteó una integración de ambos capitales que incluyen todas dimensiones capacidades cognitivas, capacidades emocionales, habilidades cívicas, habilidades para establecer vínculos interpersonales, valores y optimismo. En este segundo caso el análisis factorial confirmatorio ofreció mayores garantías de verosimilitud, aunque no un modelo con bondad de ajuste como se testifica en el modelo empírico de la figura 3.

Con los datos recabados durante la segunda medición se sometieron a prueba los dos modelos previamente señalados que corresponden a las figuras 1 y 2, se obtuvo un modelo empírico de capital intangible que integra cinco dimensiones del capital psíquico y el optimismo correspondiente al capital psicológico, como se muestra en la figura 3 con bondad de ajuste, y con la certeza de obtener máxima verosimilitud. (Escobedo et al., 2016; Hazan Liran & Miller, 2017).

El registro de este modelo conduce a pensar que los recursos psicológicos que comprenden ambos capitales son afines y susceptibles a mostrar cambios atribuibles a la madurez, el cambio de situaciones y experiencias de los individuos que participaron en este estudio. Ya que el capital psíquico (Kasanzew et al., 2010; Kirkwood et al., 2008; Legé et al., 2012) y el capital psicológico (Alessandri et al., 2018; Cabezas, 2015; García & Forero, 2017; Luthans et al., 2007; Neira & García, 2015; Ponce, 2016) son procesos modificables durante las

diferentes etapas de la vida del ser humano, por consiguiente en ambos casos son procesos que se encuadran como estados de la personalidad humana, que tienen una potencialidad para transformarse por cambio de ambientes, situaciones o convivencias, que para Luthans et al. (2007) dan la oportunidad al capital psicológico de ser modificable en tiempo relativamente breve y lo mismo se puede considerar para el capital psíquico.

El modelo empírico de la figura 3 resalta otra similitud, aparte de la señalada en el párrafo anterior, esta coincidencia apunta a resaltar que ambos constructos se conforman por dimensiones que representan fortalezas que posee el ser humano y que además van acordes con la teoría de la psicología positiva (Casullo, 2006; Chico, 2015; González-Cantero et al., 2017).

Entre las diferencias identificadas, la primera que se registra tiene que ver con la estructura de contenido de ambos constructos. Para el capital psicológico Luthans et al. (2007), Hazan Liran y Miller (2017), González-Cantero et al. (2017), Nafees y Jahan (2017) y Hicks y Yao (2015) lo tienen definido muy específicamente por representar un estado psicológico en el que se incluyen cuatro dimensiones (autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo). En contraposición el capital psíquico se define por ser un conjunto de factores y procesos evaluado en términos de capacidades, habilidades, actitudes y valores (capacidades cognitivas, capacidades emocionales, habilidades cívicas, habilidad para establecer vínculos interpersonales y valores) que a su vez tienen incluidas diversas características de las personas, como previamente se ha hecho referencia (Arias & Iacub, 2013; Castañeiras & Posada, 2009; Casullo, 2006; Legé et al., 2012).

La extensión de los instrumentos es diferente, el capital psíquico se mide con 40 reactivos y el capital psicológico con 24, en apariencia la primera escala (capital psíquico) podría representar el estudio de un amplio contenido del constructo, sin embargo las dimensiones que comprende son cinco, ocho reactivos dirigidos a la medición de cada dimensión, en contraposición de los seis reactivos que miden cada dimensión de las cuatro que posee la escala de capital psicológico (Castañeiras & Posada, 2009; Legé et al., 2012; Kasanzew et al., 2010; Neira & García, 2015; Omar et al., 2014).

Se han realizado mayor número de reportes de investigación sobre capital psicológico que sobre capital psíquico, por lo tanto, se han observado mayor número de datos que reportan valores de alphas de Cronbach más aceptables para el capital psicológico que para el psíquico. La naturaleza de los reactivos en el instrumento de capital psíquico se enfoca a medir mayor número de procesos como afrontamiento, creatividad, resiliencia por lo que son más genéricos que los reactivos de capital psicológico, instrumento en el que se están midiendo únicamente cuatro dimensiones.

Se observó previamente que el constructo denominado capital psicológico comprende elementos como la autoeficacia, la esperanza, el optimismo y la resiliencia que han sido plenamente estudiados e identificados en diversas poblaciones por diversos investigadores y por lo tanto recibe el nombre de factor con estructura tetravalente (Omar et al., 2014). Asimismo, se registró la existencia de un constructo pentavalente denominado capital psíquico y de un instrumento que lo mide con muchas similitudes de estructura y conceptuales para algunos autores y con divergencias para otros (Cabezas, 2015).

El análisis de los datos recabados en la primera medición, para la escala de capital psíquico nos indica que los valores de alpha de Cronbach para las diversas dimensiones va de bajas a moderadamente aceptables, lo cual hace pensar que la mayoría de reactivos no poseen consistencia interna y por consiguiente sólo los que miden las capacidades emocionales cuentan con confiabilidad, esto no concuerda con los datos recabados con anterioridad (Kasanzew et al., 2010; Legé et al., 2012; Neira & García, 2015). Para la segunda medición los valores alfa de Cronbach son aceptables y concuerdan con los datos recabados en investigaciones preliminares, esto puede ser atribuido al tipo de muestreo empleado en la primera medición. No obstante con la segunda medición se constata la confiabilidad de los reactivos que coincide con estudios previos (Kasanzew et al., 2010; Legé et al., 2012; Neira & García, 2015).

En virtud de que el análisis factorial confirmatorio proporciona un modelo empírico diferente a los constructos de capital psíquico y capital psicológico observados, se puede afirmar que para esta muestra se han identificado fortalezas que están en concordancia con las dimensiones que comprenden los constructos de capital psíquico y psicológico tal como lo han referido: Casullo (2006), Castañeiras y Posada (2009), Kasanzew et al. (2010) y Legé et

al. (2012) en relación al capital psíquico y Alessandri et al. (2018), Cabezas (2015), García y Forero (2017), Luthans et al. (2007), Luthans y Youssef-Morgan (2017), Neira y García (2015) y Ponce (2016) por lo que corresponde al capital psicológico.

Conclusiones

Los constructos capital psíquico y capital psicológico son susceptibles de fusionarse en un solo capital intangible, con anterioridad han sido estudiados independientemente, muestran diferencias de estructura tetravalente y pentavalente. Ambos constructos derivan de la teoría de la psicología positiva, los constructos representan características de personalidad con potencialidad a ser modificados.

Conceptualmente hablando los constructos de capital psíquico y capital psicológico comprenden características de personalidad que se vinculan con las fortalezas de los seres humanos. Para la muestra estudiada ha prevalecido el registro de las dimensiones del capital psíquico. La autora sugiere emplear ambas escalas si se pretende medir los recursos psicológicos del ser humano. El modelo teórico hipotetizado posterior a la realización de la primera medición concuerda con el modelo empírico obtenido.

Los reactivos integrados por las escala de capital psicológico y capital psíquico cuentan con consistencia interna aceptable en la totalidad de reactivos que conforman cada dimensión en los datos recabados para la segunda medición.

Los objetivos se cumplieron se identificó el capital intangible de una muestra de estudiantes universitarios, asimismo, se identificaron similitudes y diferencias entre ambos constructos y para esta muestra el modelo teórico que postulaba interacción entre los constructos no tuvo bondad de ajuste.

Referencias

Alessandri, G., Consiglio, C., Luthans, F., & Borgogni, L. (2018). Testing a dinamic model of the impact of psychological on work engagement and job performance. *Career Development International*. https://doi.org/10.1108/CDI-11-2016-0210

Almeida, M., & Fierro, I. (2015). Comportamiento organizacional positivo: las implicaciones del engagement en el entorno laboral. *Revista Eca Sinergia*, *6*(7), 150-164. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/ECASinergia/article/view/350/291

Arias, C. J.,, & Iacub, R. (2013). ¿Por qué investigar aspectos positivos en la vejez? contribuciones para un cambio de paradigma. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, *21*(2), 271-281. 10.5212/PublicatioHuma.v.21i2.00012

Bayona, H., & Guevara, L. (2019). El capital psicológico positivo y su relación con comportamientos discrecionales en trabajadores de Lima, Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, *28*(1), 49-64. https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.66462

Castañeiras, C., & Posada, M. C. (2009). Aplicaciones del Modelo Salugénico en población general: relaciones entre personalidad, capital psíquico y sentido de coherencia en adultos de la ciudad de Mar del Plata. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, *6*(1), 1-8. https://www.aacademica.org/000-020/253.pdf

Cabezas, A. (2015). Capital psicológico: un constructo fundacional dentro de la psicología organizacional positiva. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, *8*(2), 50-55. https://doi.org/10.17162/rccs.v8i2.473

Carmona-Halty, M., & Villegas-Robertson, J. M. (2018). El capital psicológico predice el bienestar y desempeño en los estudiantes secundarios chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(3), 399-409. https://doi.org/10.30849/rip%20ijp.v52i3.542

Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., & Salanova, M. (2019). Satisfaction of basic psychological needs leads to better academic performance via increased psychological capital: a three-wave longitudinal study among high school students. *Frontiers in Psychology*, 10:2113. 10.3389/fpsyg.2019.02113

Casullo, M. (2006). El Capital psíquico. Aportes de la Psicología Positiva. Psicodebate 6. *Psicología. Cultura y sociedad*, 59-72. http://dx.doi.org/10.18682/pd.v6i0.441

Casullo, M. M., & Fernández, M. (2006). Las propuestas de la psicología positiva. ¿Universales psicológicos o particulares de una visión cultural?. *Facultad de Psicología-UBA Secretaría de Investigaciones Anuario de investigaciones* XIV 261-268. https://www.redalyc.org/html/3691/369139943022/

Chico, L. E. (2015). Manual de psicología de la personalidad. Club Universitario. https://www.editorial-club-universitario.es/pdf/8018.pdf

Escobedo, M.T., Hernández, J. A., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004

García, M., & Forero, C. (2017). Elementos relacionales del capital psicológico y cambio organizacional en empleados del sector terciario de la ciudad de Bogotá Colombia. *Katharsis*, 23, 131-147. https://doi.org/10.25057/issn.2500-5731

González-Cantero, J., Oropeza Tena, R., Padrós Blázquez, F., Colunga Rodríguez, C., Montes Delgado, R., & González-Becerra, V. (2017). Capital psicológico y su relación con el estilo de vida de universitarios mexicanos. *Nutrición Hospitalaria, 34*(2), 439-443. http://dx.doi.org/10.20960/nh.172

Hazan Liran, B., & Miller, P. (2017). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies* 1-15. 10.1007/s10902-017-9933-3

Hicks, R. E., & Yao, F. M. (2015). Psychological as mediator between adaptative perfectionism and academic procrastination. *Journal of Psychology*, *2*(1), 34-40. 10.7603/s40790-015-0006-y

Kasanzew, A., López Pell, A. F., Brasca, L., Legé, L., & Casabianca, L. S. (2010). El capital psíquico a través del ciclo vital adulto. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *28*(1), 42-51. http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1335

Kirkwood, T., Bond, J., May, C., McKeith, I., & The, M. (2008). Foresight mental capital and wellbeing project mental capital through life: future challenges. The Government Office for Science. https://www.google.com/search?q=Foresight+mental+capital+and+Wellbeing+Project.+Mental+capital+through+life%3A+future+challenges.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b

Legé, L., López Pell, A., & Fagnani, J. (2012). Evaluación del capital psíquico y valores en una institución universitaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *15*(4), 1356-1397. http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/34742

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, *60*, 541-572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological Capital: an evidence-based positive approach. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324

Nafees, N., & Jahan, M. (2017). Psychological Capital and mental well-being among medical students. *The International Journal of Indian Psychology 4*(3). 10.25215/0403.087

Neira, E., & García, R. (2015). Efectos del capital psicológico en los resultados individuales: un estudio en el colectivo de los ingenieros. *Revista Galega de Economía*, *24*(2), 17-32. http://www.redalyc.org/pdf/391/39142718002.pdf

Omar, A., Salessi, S., & Urteaga, F. (2014). Diseño y validación de la escala CAPPSI para medir capital psicológico. *Liberabit,* *20*(2), 315-323.

http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE_20_2_diseno-y-validacion-de-la-escala-cappsi-para-medir-capital-psicologico.pdf

Ponce, J. C. (2016). Evaluación de una práctica para el desarrollo del capital psicológico. *Revista Orbis*, *12*(34), 4-25. http://www.redalyc.org/html/709/70946593001/

Rabenu, E., Yaniv, E., & Elizur, D. (2017). The relationship between psychological capital, coping with stress, well-being and performance. *Current Psychology*, *36*(4), 875-887. http://dx.doi.org/10.1007/s12144-016-9477-4

Salanova, M., Llorens, S., & Martínez, I.M. (2016). Aportaciones desde la psicología organizacional positiva, para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del psicólogo*, *37*(3), 177-184. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5689645

Samayoa, E. A., López, K. M., & Burgos, B. (2017). Estudio de deserción de la Universidad de Sonora 2016. Colección Documentos de Investigación Educativa. Universidad de Sonora. http://www.planeacion.uson.mx/pdf/estudio_desercion_estudiantes.pdf

Simsek, E., & Balaban-Sali, J. (2014). The role of internet addiction and social media membership on university students' psychological capital. *Contemporary Educational Technology*, *5*(3), 239-256. https://eric.ed.gov/?id=EJ1105507

Resiliencia virtual para el logro de aprendizajes en un contexto de pandemia en Instituciones Educativas Multigrado.

Bertha Ofelia Saavedra Silva

I.E. N°22366 "Santa Gertrudis" - Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica UNICA

Resumen

Dentro del contexto de cuarentena por la pandemia del COVID 19 iniciado un 15 de marzo 2020, el sector educación peruano asumió un cambio radical orientado a impulsar el uso de recursos tecnológicos para lograr aprendizajes. La capacidad de resiliencia del docente de educación básica regular de zonas rurales se orientó al logro de aprendizajes empoderado de tecnologías de información y comunicaciones TIC. El problema asumido fue superar la brecha digital de instituciones educativas multigrado que involucraba propiamente a estudiantes y profesores, reflejado en carencia de equipos adecuados y conectividad al servicio de internet. El objetivo: Materializar el trabajo pedagógico con sus limitaciones en el entorno virtual a través del WhatsApp como único medio de comunicación. La metodología acogió la taxonomía de Bloom reformulada para un ámbito digital a través de crear, evaluar, analizar, aplicar, comprender y recordar implementada con el modelo de sustitución, aumento, transformación y redefinición -SAMR.

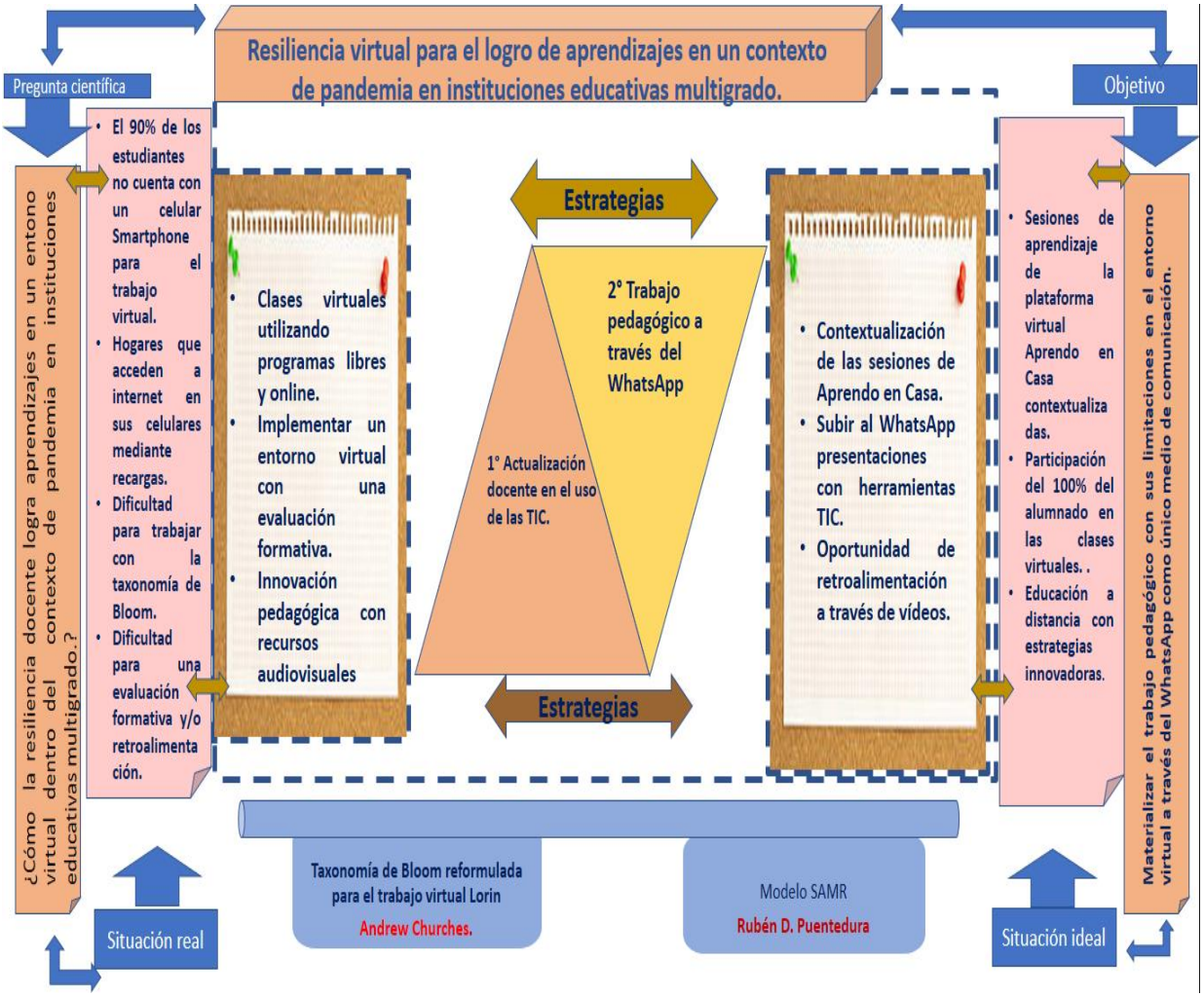
***Palabras claves**: Resiliencia, actualización, aprendizajes, brecha digital, recurso tecnológico.*

Introducción

El año lectivo del 2020, significó el año en que se dejaron atrás toda idea concebida acerca de una escuela, que esperaba a sus niños para reiniciar un proceso de aprendizaje acostumbrado. Fue necesario asumir de una forma vertiginosa todos los cambios, y para la escuela multigrado, rural era necesario que sus actores asumieran con resiliencia la brecha digital. Los efectos generados en los estudiantes reflejaban dificultad para la integración debido a que un 50% de las familias no contaban con celular Smartphone, además de contar con un solo equipos por familia; pero no sólo la barrera consideraba un celular idóneo para el trabajo virtual, sino que el 95% no contaba con un plan de servicio de internet siendo la principal dificultad para el trabajo pedagógico. El efecto en la comunidad docente se

materializaba en las dificultades para alcanzar la participación de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes que impulsaron a diseñar una propuesta de trabajo. [Fig.1]

Figura 1: Diseño gráfico de la propuesta



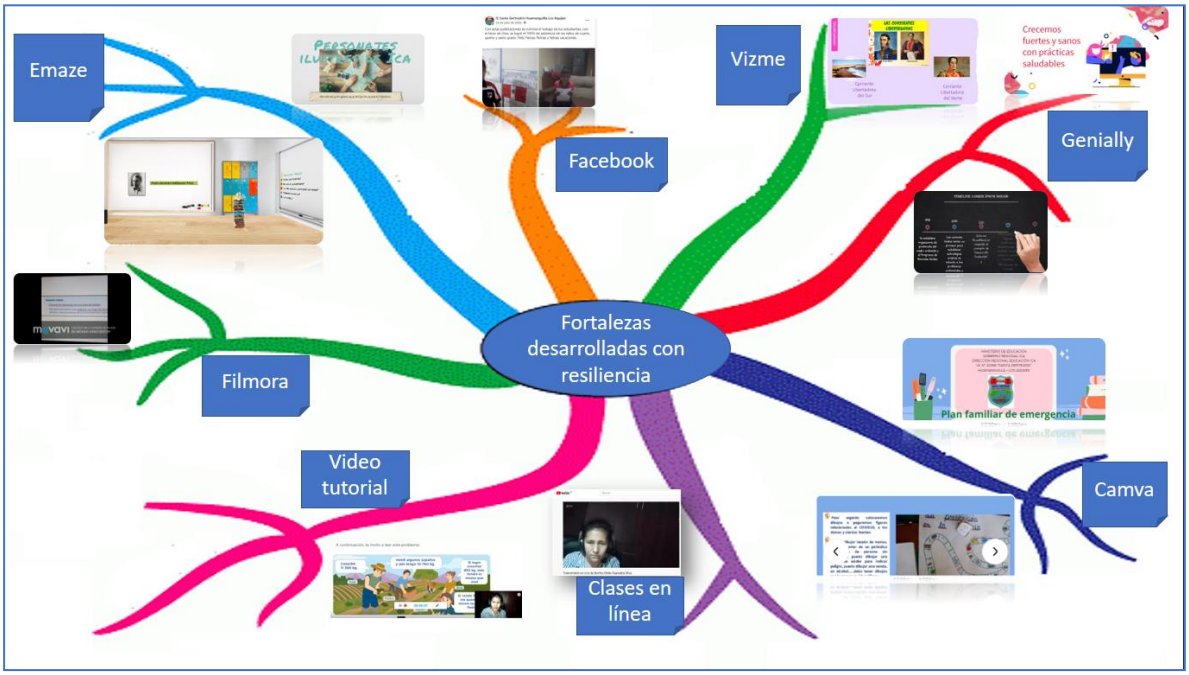
Fuente: Autoría propia.

La capacidad docente de resiliencia consideró asumir el logro de un aprendizaje con conectividad e interactivo; desplegar un trabajo virtual con dificultades para una evaluación formativa acopiando evidencias para incorporar una retroalimentación para el logro de aprendizajes. Las necesidades docentes se puntualizaron en fortalecer el uso de las TIC para dinamizar las sesiones de aprendizaje que eran subidas por el Ministerio de Educación a través de la Plataforma Aprendo en Casa. El trabajo pedagógico fue coherente con la temática e instrumentos puestos esta plataforma educativa de característica multicanal del gobierno peruano, lo que impulsó la capacidad de resiliencia del personal docente por

alcanzar los logros propuestos asumiendo el pasivo de las dificultades y vacíos. Una de las estrategias de resiliencia partió por la actualización docente que alcanzó 1000 horas. Fue necesario asumir un trabajo paralelo a la labor con la actualización permanente accedida en entornos virtuales como la plataforma PerúEduca, organismos rectores como Unidad de Gestión Educativa Local Ica – UGEL Ica y otras entidades educativas. El uso versátil de las TIC permitió presentar sesiones de aprendizajes creativas y dinámicas a través del WhatsApp como único medio con una accesibilidad parcial por razones económicas.

Los puntos claves fueron el trabajo de las habilidades fortalecidas con prácticas saludables, el uso competente de las TIC, gestión y formación de entornos virtuales con acceso a contenidos, actividades y evaluaciones diversificadas (Cano, M 2017) con el empoderamiento de estrategias como grabaciones de vídeos, uso de cuestionarios y diferentes aplicaciones para crear presentaciones dinámicas y atractivas para los estudiantes, tales como Genially, Emaze. Canva y Visme. [Fig.2]

Figura 2. Estrategias con herramientas virtuales.

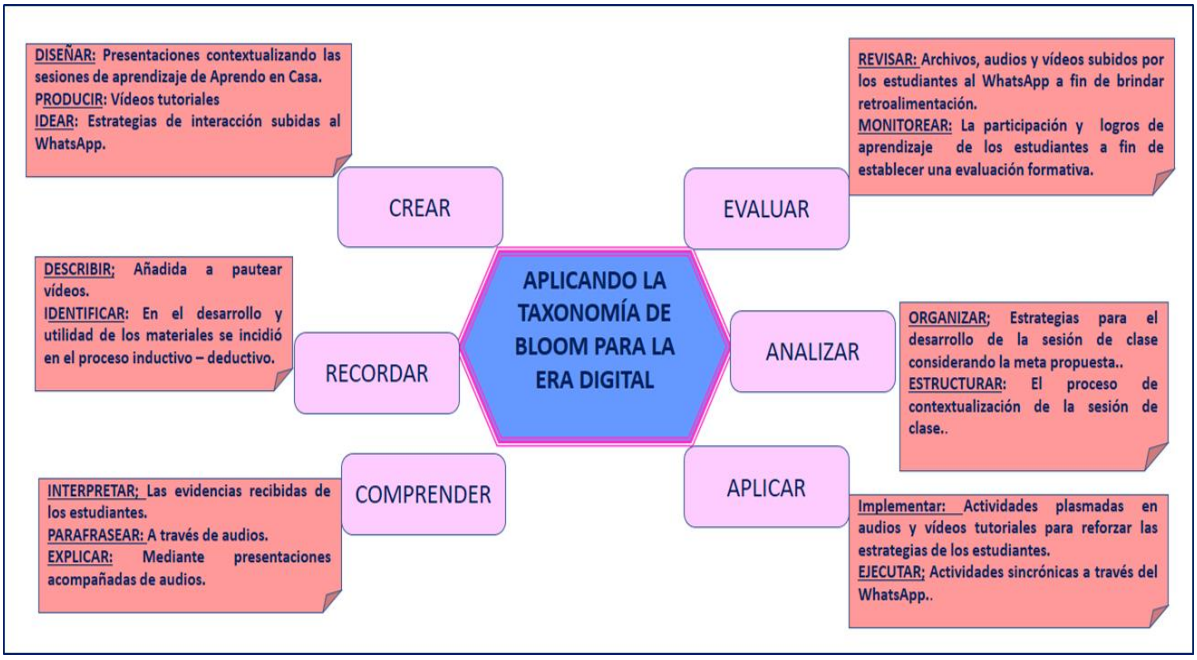


Fuente: autoría propia.

El fortalecimiento del componente virtual acogió la actualización taxonómica de Bloom para la era digital (Churches, A 2009) como estrategia para fusionar las habilidades digitales y el quehacer pedagógico. [Fig.3] Las sesiones de clase se implementaron a través del WhatsApp como único medio medianamente accesible y a través de la aplicación de los términos claves, constituyó una metodología clave su implementación, es así como esta experiencia asume "**crear**" recursos mediante el *diseño, producción e ideas* innovadoras que implementaran el propósito o meta de aprendizaje establecidas por el MINEDU, mediante la elaboración de presentaciones en power point, Genially , Emaze. Canva o Visme con la finalidad de cautivar la atención del estudiante y padres de familia mostrando efectos que los sacaran de la triste realidad vivida, asimismo con pequeños vídeos explicativos que profundizaban las sesiones de aprendizajes adaptadas al medio de desarrollo y contexto de la comunidad educativa, la versatilidad y efectos de la presentación alcanzan dar un matiz de cambio y motivación Como se puede evidencias el docente tenía que trabajar con el padre de familia a fin que facilitará el medio de comunicación y con los niños para involucrarlos como actores de sus aprendizajes El término "**evaluar**" es relacionado con las habilidades de *revisar y monitorear* el trabajo docente cuyo proceso implica el análisis de evidencias diarias recibidas de los estudiantes mediante imágenes, audios y videos, subidos al WhatsApp; ante dichas evidencias era imperante brindar los comentarios de retroalimentación considerando una evaluación formativa. La acción de, "**analiza**r" comprende las estrategias que se implementan mediante la *organización y estructuración* el lograr entrelazar el contenido y el contexto, cuyo proceso era orientado a alcanzar el logro de aprendizajes. El término "**aplicar**" comprende el proceso de *implementar y ejecutar* materiales como presentaciones y audiovisuales para el desarrollo de sesiones, el entorno virtual cifrado en el WhatsApp permitió una participación activa entre docentes y estudiantes. Para el despliegue de una evaluación formativa y de retroalimentación era ineludible **"comprender"** recurriendo a las acciones de *interpretar, parafrasear y explicar* de parte de los estudiantes que alcanzaron a demostrar a través de sus evidencias mediante los audios, vídeos e imágenes que compartían. Asimismo, el trabajo docente consideró una educación inclusiva para los niños con necesidades especiales, creando una comunicación entre todos a través del lenguaje de señas peruanas que explicaban, interpretaban y parafraseaban sus aprendizajes trasmitiéndolos mediante vídeos. Dentro del desarrollo del año lectivo también se logró practicas amigables con el ambiente alcanzando pequeños proyectos. Finalmente se considera el termino clave "**recordar**" mediante la *descripción e identificación* utilizando la

estrategia de pautear videos incursionando con esta estrategia en el proceso de retroalimentación para una evaluación formativa.

Figura 3. Describe proceso del primer tramo de aplicación de la taxonomía de Bloom para la era digital



Fuente: autoría propia.

El comportamiento virtual asumido tuvo el compromiso de los padres de familia para la conectividad, demostrando resiliencia para revertir la carencia de un celular Smartphone, asimismo poder realizar las recargas para acceder al uso de internet. En la primera fase de la cuarentena los padres de familia fueron aliados estratégicos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, en la segunda fase no era factible su apoyo por motivos de trabajos y aún más el trabajo con el celular era condicionado a las horas en que retornaban a sus hogares.

Considerando el contexto limitante, el trabajo acogió el modelo SAMR (López. J, 2006) como estrategia de implementar el marco teórico plasmado por Bloom a través de este modelo [Fig.4] cuyo proceso considera la "**Sustitución**" para los contenidos esenciales y poder establecer los aprendizajes, "**Aumento"** de acuerdo al monitoreo realizado se pudo identificar el avance e insertar la didáctica para elevar el nivel de participación y logro, **"Modificar"** actividades que considera la diversidad y la inclusión para alcanzar un aprendizaje coherente con la realidad de la emergencia sanitaria, así como a las condiciones

latentes, y como cuarto paso del proceso se considera la **"redefinición"** del proceso a través del trabajo virtual que involucra la elaboración progresiva del portafolio digital y como producto final basado en la reflexión se considera un anuario final de aprendizajes.

Figura 4. Proceso SAMR aplicado en los espacios virtuales.

Fuente: autoría propia.

El trabajo docente fue monitoreado a partir de los reportes que se emitían a la superioridad, los cuales arrojaban una participación del 100% que ascendían a 37 de estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado, pero siendo la particularidad que la participación no era en la plataforma de característica multicanal "Aprendo en Casa" sino con el binomio docente – estudiante a través del WhatsApp, situación que generó que el Ministerio de Educación asignará Tablet para la institución educativa sede del trabajo pedagógico.

Conclusiones

- El trabajo pedagógico tuvo la característica de resiliencia para afrontar la brecha digital desarrollado con la aplicación WhatsApp.

- Se alcanzó la triangulación entre problemática, marco teórico y estrategias para alcanzar la participación del 100% de los estudiantes, cuyas familias fueron golpeadas por el COVID19 tanto en lo económico como en la salud, obteniéndose un índice diferenciado entre participación y obtención de evidencias suficientes de las competencias de las áreas curriculares. El índice de evidencias insuficientes en cuarto grado alcanzó 49%, en quinto grado 33% y en sexto grado 45% traduciéndose como promoción guiada, índice que son superados en un trabajo complementario dada su asistencia y participación.
- Para el año 2021 se tiene asignadas Tablet con el servicio de internet para el trabajo pedagógico y así poder implementarlo con plataformas virtuales como espacios de enseñanza y realizar un trabajo sincrónico.

“Al finalizar esta redacción, quiero rendir un homenaje a la comunidad sede de esta experiencia docente, refiero a la Comunidad de Huamaguilla, localidad muy azotada por el COVID19 que cobró muchas vidas, rindo un homenaje a los moradores que partieron a la eternidad.”

Bibliografía

Anijovich, R. (productor) (2015) El valor formativo de la retroalimentación [1] https://www.youtube.com/watch?v=ShlEPX6_NUM

Castillo, B., Tessio, A., Rezzónico, M., Allende, M., y Justiniano, M. (s.f.). Recomendaciones para la evaluación en entornos virtuales. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/15174/Recomendaciones%20para%20la%20evaluaci%c3%b3n%20en%20entornos%20virtuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Churches, A (2009) Taxonomía de Bloom para la Era Digital. Recuperado de http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital

López, J (2006) SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos. Recuperado de http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr

Fortalezas, retos y temas de agenda de los movimientos juveniles e infantiles en el contexto de pandemia y pospandemia en América Latina

Carlos Jairo Cabanzo Carreño[1]

Resumen

El interés de este artículo de revisión y reflexión es tocar algunos aspectos que reconfiguran la agenda de los movimientos sociales desde la arista de las nuevas problemáticas propiciadas por la pandemia del Covid 19 y que, en este contexto, afectan el buen vivir de las niñas, niños y jóvenes de A.L. En efecto, se observa que, el complejo escenario de pandemia en el que se encuentra la humanidad de forma coyuntural, genera dinámicas que repercuten en la profundización de los conflictos sociales. Este panorama trae retos interesantes para los y las juventudes y las infancias y para sus formas y líneas temáticas de movilización.

En otras palabras, la pandemia trae consigo una crisis que amenaza con debilitar los cimientos de justicia social y derechos culturales, civiles y políticos de la sociedad en general, y al mismo tiempo son una oportunidad para el fortalecimiento de la acción colectiva de los movimientos que a escala mundial propenden por la reivindicación de las infancias y las juventudes como actores de primer orden en la transformación y construcción de nuevas formas de participación política.

Palabras clave: *Movimientos sociales, juventud e infancias, derechos humanos, reivindicaciones, procesos de participación, pandemia.*

A manera de introducción

Basta con mencionar informes de organizaciones internacionales como Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria (en adelante APIAH), y su *Nota técnica,*

[1] Doctorando en Educación de la Universidad Benito Juárez G., México. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, UDFJC, y Magister en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Docente-investigador de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Protección de la infancia durante la pandemia de coronavirus que brinda elementos puntuales en los que se ve acentuada la problemática que afecta en el corto, mediano y largo plazo a estos sectores de la población latinoamericana. (por ejemplo, aspectos que se pueden ver en la figura 1).

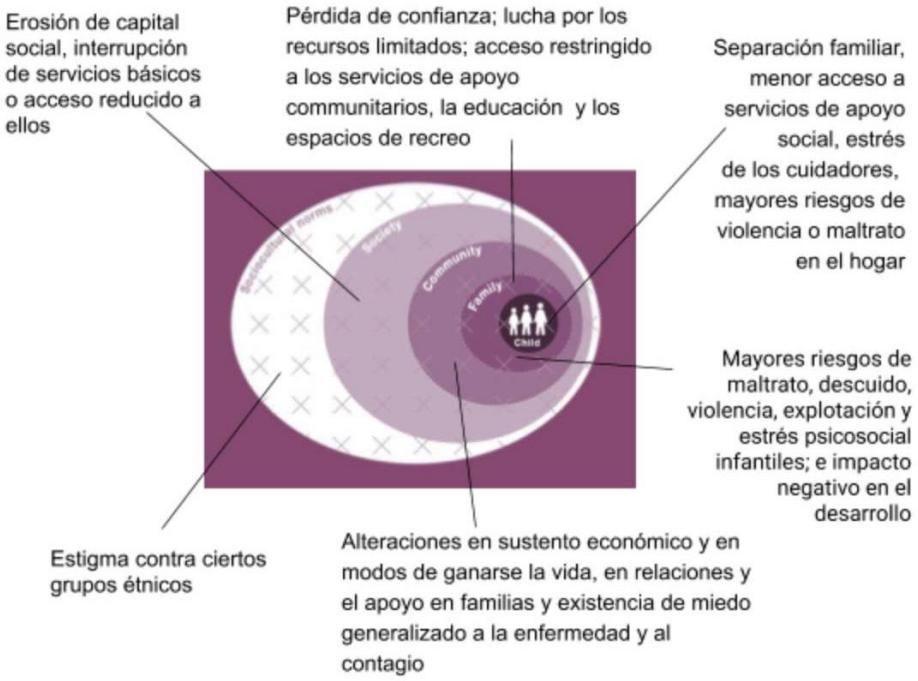


Figura 1. Impacto socio ecológico del COVID 19, APIAH, 2020

En efecto, la APIAH, expresa su preocupación por la disminución de la calidad de vida de infantes y jóvenes tales como: erosión de capital social, pérdida de confianza y de apoyo, problemas familiares, riesgo de aumento en el maltrato, disminución de sus posibilidades económicas, y aumento en el señalamiento a diversos grupos étnicos. Este panorama pone de presente la capacidad de reconfiguración y transformación de los movimientos sociales, y el hacer visible sus fortalezas de cara a estas y otras crisis globales.[2]

[2] "Enfermedades infecciosas como el pueden alterar los entornos donde niños, niñas y adolescentes crecen y se desarrollan. Cambios que desestabilizan a la familia, las amistades, la rutina diaria y la comunidad en general o pueden tener consecuencias negativas en el bienestar, el desarrollo y la protección de la niñez y adolescencia. Además, las mismas medidas emprendidas para prevenir y controlar la transmisión del pueden conllevar riesgos de protección en niños, niñas y adolescentes. Las medidas de cuarentena y islamiento en el hogar, las instalaciones o zonas concretas pueden afectar negativamente a los niños, las niñas y sus familias. En: Nota técnica: Protección de la infancia durante la pandemia de coronavirus", (APIAH, p. 1)

Con este panorama, se dibuja una interesante gama de oportunidades para los movimientos juveniles e infantiles en escenarios atinentes a la formación política, la retoma de las reivindicaciones históricas, la reestructuración y fortalecimiento de sus bases sociales y la ampliación de sus ejes temáticos de incidencia.

Con el ánimo de ejemplificar estas consideraciones, a continuación, se perfilan algunos apuntes que permiten unas consideraciones preliminares al respecto.

Posibilidades de los movimientos juveniles e infantiles en A.L.

Inicialmente, se puede decir que la reconfiguración de los movimientos sociales ha generado el tránsito de los clásicos que perfilaron temas sindicales, rurales (Tarrow, 1999), en el plano local, hacia los nuevos que se enmarcan en la heterogeneidad u deslocalización territorial (Almeida, 2020) ligados a perspectivas transnacionales y cosmopolitas (Nussbaum, 2020). La crisis de sustentabilidad de las poblaciones infantiles y juveniles, que se anuncia desde los organismos internacionales está siendo abordada desde perspectivas integrales que se ocupan de una mirada más allá de lo coyuntural.

En esta línea de acción, el movimiento global 'Fridays For Future' nacido en agosto del 2018, ha generado una movilización de los jóvenes a gran escala que pretende un alto nivel de incidencia en materia de crisis climática. Este movimiento promovido por jóvenes estudiantes de todo el mundo ha deslindado los espacios territoriales y las fronteras a escala global, dando luces en medio de la pandemia, de convertirse en un escenario desde el cual las acciones colectivas juveniles toman la batuta en la defensa de los derechos de segunda y tercera generación.

En el escenario de fortalecimiento de su capital social, en Colombia, el movimiento sumó la adhesión de 70 ciudades y municipios (que incluyen a ciudades como Bogotá, Villavicencio, Medellín, Yopal, Leticia, Cali, Ibagué, Bucaramanga y Barranquilla, entre otras) que, en el marco de la crisis ambiental que vive nuestro país, pretende generar presión ante la reunión de la ONU que, sobre el tema, está deliberando en el marco de la Conferencia de la ONU sobre cambio climático de Madrid (COP25). Según diferentes medios informativos a nivel mundial, se generaron convocatorias de los jóvenes que involucran al menos 5 huelgas a nivel global. (Diario El Tiempo, 2020). De tal forma que el fenómeno de deslocalización de los movimientos sociales se evidencia en el fortalecimiento de este tipo de acción colectiva que

trasciende la barrera de lo nacional para propender por un espacio de ciudadanía mundial que, para el caso presentado, se inscribe en la lucha por la defensa del medio ambiente.

Espacios de acción y formación política

A la preocupación por la erosión de capital social expuesta en el *Nota técnica* (APIAH, marzo de 2020*),* sobre la pérdida de capital social de los sectores infantiles y juveniles de la población, Vásquez (2013) propone un punto de inflexión en términos de los movimientos juveniles y su ponderación en el marco de la acción política: centrarse más en las posibilidades y acciones como fuerza en sí misma, y no su postulación de juvenil como atributo central. Es decir, la visión de la causa militante se da en el marco de la causa pública, que deviene en la ponderación del poder que tienen estas subjetividades en materia de acercamiento de una forma particular de ser en la ciudad, más que en la condición básica de su naturaleza biológica.

Ejemplo de este escenario es la Escuela Ambiental Comunitaria Simón Rodríguez de la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá. En el marco de las acciones realizadas desde un componente de accionar político, se trata de un colegio que promueve la formación en la defensa del medio ambiente desde una perspectiva de derechos. Esta particular y muy enriquecedora experiencia colectiva es un ejercicio de construcción de proceso educativo en donde la propuesta formativa emana de las necesidades de la comunidad con el apoyo de organizaciones juveniles (Plataforma de Juventud de Ciudad Bolívar, PJCB).

Incluso una de sus consignas, enmarcadas de las problemáticas de derechos humanos en medio de la pandemia, ha sido la de “Porque no hay revolución sin baile” desde donde se conjugan acciones que involucran a la comunidad atendiendo al acervo cultural propio y a la manifestación del carnaval como un mostrario de sueños compartidos: “Seguimos con la esperanza intacta, la sonrisa en los labios y creyendo en los niños y las niñas... Vamos caminando nuestro Festival Itinerante por los Derechos y el Buen Vivir.” (PJCB)

Lo cual ha llevado a fungirse como espacio de planeación y toma de decisiones sobre las agendas locales de juventud de la localidad. Se da lo que en la perspectiva de Pudal (2011),

se presenta una conjunción de nuevos y viejos movimientos que luchan por emerger desde los diferentes intereses defendidos por sus militantes. Sin embargo, para el ejercicio de individuación referido, se opondría la visión comunitaria que, para el caso de la Escuela Comunitaria Ambiental Simón Rodríguez, se suma la articulación con los diferentes sectores sociales, trascendiendo la esfera de la educación formal y posibilitando la interlocución con otros movimientos y organizaciones juveniles (por ejemplo, la Plataforma de Juventud de la localidad).

Protagonismo y dinámicas empoderadoras: patrimonio histórico de los movimientos.

El acervo histórico de los movimientos juveniles y estudiantiles en Latinoamérica permite un buen grado de optimismo frente a las acciones de estos grupos de interés; en este sentido Manzano (2017), hace evidente la fortaleza que como actores de transformación tiene los movimientos juveniles, y plantea el protagonismo su juventud en lo que se llamó el movimiento de 1968. En efecto, la relación simbiótica entre las transformaciones sociales, políticas, económicas y los fenómenos culturales que se materializaron en la participación de grandes grupos poblacionales a lo largo y ancho de Europa y América Latina, incluyendo aquellos que germinaron de las juventudes demandantes de puntos de inflexión y de quiebre en el manejo de las políticas públicas a toda escala, refundaron la forma de generar demandas a todos los niveles por parte de la sociedad. Para el hemisferio latinoamericano y en especial en el plano argentino, los movimientos emergieron como fruto de la conjunción de diversos actores sociales demandantes en espacios de participación que trascendieran el autoritarismo de la dictadura que afectó gran parte de las naciones suramericanas en la década de los 50 y 60, y que se entrecruzaron con la propuesta geopolítica norteamericana de la Alianza para el progreso como estrategia de injerencia en las políticas sociales, incluidas las educativas. (Manzano, 2017; González, 2009)

Se cruzan, por una parte, los intereses geopolíticos de las grandes potencias que se disputan en el hemisferio su acción hegemónica, y, por otra parte, la incidencia de las políticas transnacionales en el sector educativo que a todo nivel amenaza con imponer una perspectiva social. Se mezclan entonces las demandas sociales de las masas sociales de la nueva industria con la oleada de propuestas culturales que al tenor de la psicodelia

promovieron cambios en todos los órdenes a nivel multisistémico (Barr-Melej, 2017; Manzano, 2017).

De hecho, en Argentina, como en otros países icónicos de Latinoamérica –Brasil, México, Uruguay-, son particularmente un hito el Cordobazo –desde la unión de obreros y estudiantes-, el mayo argentino – radicalmente en contra del régimen militar-, que vieron la luz de las luchas sociales con el apoyo de sujetos políticos emergentes: los jóvenes. Este fenómeno variopinto se da en el contexto de lo que Rancire mencionara como la ruptura cultural y política de la época: “That a radical break has occurred between two cosmologies of the political, or between the two systems of relations between world, history, truth and humanity that de® ne the rationality of the political, is so obvious that it is now diæ cult to speak of the relationship between same and other.” (p. 25)

Espacios de formación política: reestructuración de base sociales

Se observaba cómo, en el devenir de los movimientos juveniles e infantiles en Latinoamérica, se da una importante conjunción de cultura y política en la apuesta por entender el papel de la condición juvenil de las décadas de los 50 a 70. Dentro de las improntas más relevantes está la perspectiva formativa que emana de los nuevos movimientos sociales y que permite identificar y problematizar la forma como los jóvenes van generando espacios y trayectorias de trabajo para hacer visibles sus demandas sociales ampliando de esta manera los márgenes de apropiación y construcción de capital simbólico en aras de la ampliación y/o transformación de los linderos del sistema político hegemónico. El entramado de políticas económicas y culturales (Bourdieu, 1989) se cruza con apuestas de formación que van de la mano con un accionar político que demanda de parte del Estado y la sociedad civil una aproximación a las necesidades de inclusión en la arena política desde las posibilidades de acceder al poder en el marco de los órganos de representación y de incidencia política.

Desde esta postura se encuentran, por ejemplo, las ofertas de formación política del Partido Verde en Colombia que desde la Escuela de Innovación Política se abre espacios de variada naturaleza. Así entonces, se encuentran en la apuesta de entender el devenir político tomando como referencia la coyuntura por el Covid-19:

> El curso de Innovación Política en tiempos de pandemia tendrá un enfoque que ayudará a abordar temáticas de acción política en estos momentos donde todo ha cambiado y debe reiniciarse. El uso de las tecnologías, la forma de comunicación, la manera en que los gobiernos responden en momentos de crisis sanitaria, la implementación de la agenda verde y muchos más temas, serán desarrollados durante cinco semanas con una metodología de educación – acción y con el seguimiento de módulos y guías para realizar un proyecto desde casa. (Partido Verde, página Escuela de innovación política, Facebook oficial)

Esta dinámica da cuenta de un enfoque que, sin ser totalmente periférica, apuesta por enriquecer los lugares de participación motivados por la decepción generada por los partidos políticos, sindicatos, asociaciones y cooperativas (Castro, Dulci y Andrade, s.f.). Para el grupo descrito, es interesante la forma en que se materializa una línea de educación – acción que promueve dinámicas de participación juvenil asociadas a temas como las nuevas ciudadanías, los procesos participativos en la pandemia, tecnologías para la acción política, cultura maker, hacktivsmo, sector público y los desafíos de la pandemia, activismo animalista, entre otras.

De esta manera, los miembros de la Escuela acuden de forma amplia al poder de las redes sociales y a las formas organizativas de lo que García (2017) rotula como “movimientos de acción directa con prácticas comunicacionales y sociales específicas” (p.12). En este entramado de formación participativa, se triangula el interés por develar y ver las posibilidades de accionar político en el marco de la pandemia buscando dentro de la “nueva cotidianidad” los nichos de participación en otras formas de asumir el poder y resistencias de raigambre comunicativo.

Dentro de las lógicas que permitirían interpretar la forma en que los y las jóvenes de la Escuela de innovación pretenden reconocimiento social, estaría la que para Okado et al. (2018) tiene que ver con la similitud de los intereses de los jóvenes y los adultos en materia de expectativas por el acceso a los campos de distribución de capital simbólico (Bourdieu, 1989; 1996) brindado desde el entramado de los partidos políticos no tradicionales. En efecto, se debe tener en cuenta que en muchos casos las expectativas de los jóvenes no se

alejan de los propósitos que en última se configuran como las metas a alcanzar; probablemente se trata de las formas y los canales de acceso los que marcan la diferencia.

Fortalezas en la profundización de la participación política: un par de ejemplos

El movimiento de Córdoba ha representado un ícono en las formas de accionar político a nivel latinoamericano, fundando una estrecha relación entre la educación como hecho social y la juventud como eje dinamizador de la configuración de subjetividades políticas emergentes. Esto obliga a revaluar las formas de participación política de los jóvenes que se entretejen en el ámbito de los conflictos sociopolíticos que involucran a este hemisferio. (Celi, 2018a; Martínez, 2011)

En efecto, este movimiento estudiantil argentino, significó entre 1918 y 1940, en un período pletórico de transformaciones sociales y de hechos trascendentales como la Revolución Rusa, la Primera Guerra Mundial son el terreno abonado a que los actores emergentes en el marco de las transformaciones sociales y económicas en América Latina, trascendiera a esas formas lozanas de hacer política que como menciona Celi (2018, citando a Portaniero) son de corte antiimperialista, anticlericalista, antifeudalista y antiprovincialista. (p. 73)

Se suma a esto la tendencia a hacer frente a la perspectiva Biopolítica (Foucault, 2007) que, a través de instituciones como los claustros educativos amenazan con tomar y gobernar el cuerpo de los sujetos desde una perspectiva microfísica de poder. De tal suerte que el movimiento estudiantil escolar y universitario se ve en medio de dos grandes corrientes de injerencia estatal: por una parte, una dinámica estatal y nacional que incluye en un *sistema mundo* todos las homogenizaciones propias de los intereses coloniales; y por la otra, el deseo de las élites locales que a través de las instancias gubernamentales fortalecen la perspectiva de control y disciplinamiento social configurando la escuela como un campo de lucha y definición de nuevas trayectorias. (Bourdieu y Passeron, 1996; Celi, 2018a, Celi, 2018b).

Desde este lugar, los caminos están abiertos para que en los planos internacionales como locales se profundice en experiencias de participación que incluya a los jóvenes como el

vector central. Por ejemplo, en Colombia, el movimiento Mesa Amplia Nacional Estudiantil, MANE, implicó una visión integral de la articulación del movimiento social desde la égida juvenil que en el 2015 significó un contrapeso a las propuestas autoritarias del Ministerio de Educación Nacional en su intento de desmontar derechos adquiridos por el sistema de educación superior y las universidades públicas.

A este respecto, Menciona Archila Neira (citador por Celi, 2018ª, p. 98) que dentro de las demandas de esta movilización se marcaron intereses como: 1) financiación estatal adecuada de las universidades públicas; 2) autonomía y democracia universitaria; 3) bienestar integral; 4) calidad académica; 5) libertades democráticas y respeto a los Derechos Humanos; y 6) relación universidad-sociedad (p. 98) que se mantienen vigentes en el marco de una crisis pandémica que ha profundizado las tendencias de decisionismo político (y gobierno por decreto) de la pasada década que trajo consigo la emergencia de ultraderechas en Colombia. (Cabanzo, 2013)

Movimientos y reivindicaciones desde la arista de los derechos

Un importante escenario de empoderamiento de los movimientos se presenta en lo que Elizalde (2018), menciona como diversas corrientes de los movimientos de jóvenes. En efecto, al tenor de derechos del debate “clásico” del cuerpo, pero con la adenda de brindar lugares discursivos que reivindican derechos inclusivos y el apoyo a diferentes formas de ser femeninas en el contexto social, apuntan su accionar a lo que se podrían considerar de segunda y tercera generación. En efecto, no se trata de la perspectiva biológica y más bien con el poder que emana de un linaje construido desde la herencia de las luchas que postula sus demandas en el marco de la consigna de “la revolución de las hijas”. (p.91)

Por ejemplo, en el contexto colombiano, se encuentran apuestas como la Casa de la Mujer que es una organización que propende por la autonomía y libertad del cuerpo femenino atendiendo a una visión emancipatoria al mostrar las inercias que se dan socialmente desde sus fundamentos, políticas y prácticas, y que atentan contra los derechos de la mujer. En suma, este colectivo se sustenta en la autonomía y empoderamiento de la subjetividad femenina como contestación a los escenarios patriarcales que, desde sus nichos de institucionalización y su lógica de sometimiento y apoyo a la subordinación, niegan el poder del cuerpo femenino en todas sus dimensiones: políticas, sociales y culturales.

Desde la arista de objeto de estudio, se constituye esta organización en un puntal en las ciencias sociales que constituirían un terreno prolífico de estudio en la medida en que “el estudio de las juventudes, de los movimientos feministas y de la disidencia sexual y de los movimientos sociales y de los activismos”, (Larrondo y Ponce, 2019, p. 21), con la adenda de un destacable componente formativo de lustre pedagógico que hace muy fuerte su poder de movilización y su réplica en diferentes lugares del país.

Su estrategia toma importantes elementos de la educación popular en términos de la valoración de la cultura popular, la consolidación de la organización popular y comunitaria, el impulso a la participación social y política y la estimulación de las capacidades propias. (INCEP, 2002, en: Díaz, 2013). Así que este colectivo se caracteriza por generar modelos de atención integral a la mujer con una fuerte propuesta formativa que va de la mano a una perspectiva de derechos cimentada en constructos teórico – prácticos de formación de sujeta política. El colectivo se reconoce desde un sitio específico de enunciación que lleva a entender la propuesta formativa de corte pedagógico:

> “Nuestra propuesta reconoce que no hay espacios únicos y excluyentes para el saber, que el cuerpo también habla de la historia, que el rescate de lo cotidiano y del saber del sentido común también contribuye a enriquecer las categorías más elaboradas. Asumimos que las relaciones entre quienes participan de la acción pedagógica son relaciones sujeto(a) sujeto (a) y que estos sujetos –as son históricos, son sociales, son culturales, son relacionales, son subjetivos, y que tienen género – sexo. Asumida esta relación, la acción pedagógica se constituye más bien a partir de un dialogo de saberes, donde no se presuponen sujetos-as blancas, como vacíos – as, sino que sean portadores (as) de toda una experiencia de vida que se comparte, se habla y se actúa. (Casa de la Mujer, Propuesta Pedagógica, 1992, citado por Díaz, 2013, p.145)

La experiencia vital que significa la Casa de la Mujer, desde su largo historial y las dinámicas de acompañamiento a las mujeres en Colombia, se erige en un lugar en donde se promueven practicas conducentes a una formación de “sujeto, múltiple y multicéntrica, resultado de una coalición política, dialógica, y (que) engloba a una multiplicidad de posiciones e identidades” (p. 21), desde una conjunción de herencia en la lucha y la promoción de la pedagogía como herramienta de socialización.

Derechos y bienestar en la agenda de jóvenes e infantes

Tanto Cussianovich y Martínez (2014) como Llobet (2013), sitúan la discusión sobre la participación de los niños y niñas situados en la problematización e interpelación de las perspectivas de los derechos y del bienestar, enmarcando su estructura conceptual en el paradigma de la promoción del protagonismo. Cabe recordar que estas perspectivas han sido de amplio recorrido en el mundo después de la segunda Guerra Mundial, principalmente como escenario de reivindicaciones sociales ligado a las políticas que para esta parte del hemisferio significó una perspectiva de desarrollo que emergió como fundamentación de las políticas internacionales ligadas a las organizaciones transnacionales (Naciones Unidas, Unesco, etc.).

Como mencionan los autores, se requiere una lectura crítica del proyecto vigente de Modernidad que, con sus aristas de homogenización y universalización a ultranza, deja por fuera otras lecturas de sociedad y de abordar la diversidad de las infancias. A esto, Cussianovich y Martínez (2014) hacen alusión en el momento de aupar la existencia de otro proyecto social y la participación “desde y con las infancias” (p. 2), profundizando en un parco de política social que pondere y reconozca la subjetividad de los niños y niñas desde la constitución de sus derechos: la categoría Niño-sujeto-de-derechos (Llobet, 2013, p. 209).

En este sentido, entra en el panorama de acción de las políticas en infancia la necesidad de trascender la visión moderna de sujeto, lo que implica, un reto a la implementación de políticas públicas y la necesidad de evidenciar la responsabilidad de las comunidades académicas, científicas y educativas de tener en cuenta que se debe ir más allá de la categoría “social institucionalizada” de infancia como simple “momento de vida” y llevar a otra en donde se tenga en cuenta la potencialidad de los niños y niñas como actores sociales. (Bourdieu, 1998, citado el Llobet, 2013, p. 212)

Por estas razones la categoría de interlocutor válido de políticas, viene de la mano con un escenario de justicia social que va más allá de la distribución del capital económico y va más bien por la senda del reconocimiento cultural y social y de la participación efectiva en la construcción y materialización de sus propios derechos. La visión psicologizante que se ha constituido como lugar común en las políticas sobre infancia, llevan a “limitar o privatizar las interpretaciones institucionalizadas sobre los derechos, dejando por fuera un debate relativo a una tendencia intimista en la intervención estatal” (Llobet, 2013, p. 226).

Conclusiones

Se puede concluir de forma preliminar que parte de los motivos por los cuales se han fortalecido los movimientos juveniles a nivel mundial, tiene que ver inicialmente por su adscripción a escenarios de reivindicación de la diversidad a nivel político, social y cultural (por ejemplo ver Ponce, 2020) y de otro lado, en conexión con el anterior, está la confluencia de interés por contrastar el proyecto neoliberal con otras posibilidades de hacer política marcando territorialmente una vinculación con el estudiantado universitario (por ejemplo ver Pérez y Mello, 2020)

Ponce (2020) en su estudio cualitativo, presenta la experiencia del movimiento feminista estudiantil chileno como parte de la cuarta ola feminista en el contexto de su transformación y fortalecimiento dentro de las llamadas olas globales que, en el devenir del movimiento estudiantil en el país austral, enriqueció los discursos y prácticas de reivindicación y visibilización de las mujeres en el escenario amplio de las comunidades científicas y artísticas. (pp. 1551-1556)

De aquí la importancia de los nuevos movimientos feministas juveniles que de manera orgánica se han posicionado legítimamente a través de tres épocas (siglos XIX, XX y comienzos del XXI) que marcan su accionar político llegando a una perspectiva que propende decididamente por el respeto, exaltación y reconocimiento a la “diversidad cultural, social, religiosa, racial y sexual” (p. 1558). De tal forma que, para el caso del movimiento feminista chileno, la lucha ha estado atravesada en diferentes momentos por los derechos emanados de las condiciones laborales, las dictaduras y la justicia social que exige reconocimiento cultural y participación.

Otro aspecto que fortalece los movimientos de jóvenes a escala mundial es la posibilidad de construir espacios reticulares que permiten en tiempo real la materialización de alianzas sin importar la procedencia de estos colectivos. Ejemplo de esto son los movimientos que levantan su voz ante las acciones de política tradicional y parlamentaria en Brasil. Pérez y Mello (2020) a este respecto ponen en diálogo estas dinámicas de movilización con el interés por parte de las y los jóvenes por interpelar el accionar de los grupos políticos estamentarios

y su participación en la profundización de crisis a todo nivel al socaire de las políticas neoliberales.

Según Pérez y Mello (2020), estos nuevos movimientos reivindican asuntos como la novedad de su estructura, la autonomía de su accionar y la baja confianza en las instituciones. Esto les ha permitido un amplio margen de trabajo organizativo que se ve aupado por la concurrencia a los escenarios de educación superior que de suyo están atravesados por sus propias dinámicas y complejidades.

Referencias

Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria. (2020). Nota técnica: Protección de la infancia durante la pandemia de coronavirus. https://www.unicef.org/media/66276/file/SPANISH_Technical%20Note:%20Protection%20of%20Children%20during%20the%20COVID-19%20Pandemic.pdf

Almeida, P. (2020) Movimientos sociales. La estructura de la acción colectiva. Capítulo 3 "Teorías de la movilización social. Buenos Aires: CLACSO

Barr-Melej, P. (2017). Psychedelic Chile. Youth, Counterculture, and Politics on the Road to Socialism and Dictatorship. The University of North Carolina Press

Bourdieu, P. (1989) O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Difel. Capítulo VII –A representação política. Elementos para una teoría do campo político.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1996) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editora Fontamara. México D.F.

Cabanzo, C. (2013) Carl Schmitt y el decisionismo como elemento de análisis de lo político en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010): un análisis desde los conceptos de soberanía, legitimidad y enemigo político en Colombia. Maestría tesis, Universidad Nacional de Colombia.

Celi,C. (2018) Capítulo III. Las movilizaciones estudiantiles en América Latina a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI: sentidos y disputas. Pp. 67-99. En: Movimientos juveniles:

Cambios y permanencias en las formas organizativas de los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina. Tesis doctoral. UNAM. México. 2018.

Celi, C. (2018) Movimientos estudiantiles en América Latina: Ciclos de sincronía y desencuentros. Pp. 7-25. En: Revista Universidades # 76 de la UDUAL -Unión de Universidades de América Latina y el Caribe-. Abril-junio 2018. México.

Castro, E.; Dulci, L.; Andrade, D. A Juventude no olho do furacão: Participação e representação política de juventude no Brasil. 43º Encontro Anual da ANPOCS. 21-25 – de outubro – Caxambu/Brasil.

Cussianovich, A. y Martínez, M. (2014) Child Participation, Constituent of Community Well-Being (pp-2503-2536) en AA.VV. Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective. Vol.4. Springer Netherlands. En español: La Participación de los Niños y Niñas como componente del bienestar de la comunidad, IFEJANT.

Escuela ambiental y comunitaria Simón Rodríguez. Página de Facebook: https://www.facebook.com/Escuela-Ambiental-y-Comunitaria-Sim%C3%B3n-Rodriguez-258272301183640/

Diário El Tiempo, septiembre 2020, El futuro de los jóvenes activistas climáticos. Sus protestas alarman sobre el cambio climático, pero deben adoptar objetivos de política realistas. https://www.eltiempo.com/vida/medio-ambiente/el-futuro-de-los-jovenes-activistas-climaticos-441348)

Díaz, D. (2013). Cuerpos, mujeres y feminismo. Monografía de grado, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional

Elizalde, S. (2018) Hijas, hermanas, nietas: genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes. Revista Ensambles, año 4, n.8, pp. 86-93.

Foucault, M. (2007). El nacimiento de la Biopolítica. Buenos Aíres: Fondo de Cultura Económica

Gomes, K. P.F. (2017) Comunicação E Resistência Na Cibercultura: Movimentos Net-ativistas e as controvérsias do Movimento Brasil Livre. Dissertação de mestrado. –

Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Goiânia. (cap. A serem escolhidos)

Gonzalez, J. (2009). Retos contemporáneos de la imaginación sociológica.

Larrondo, M. y Ponce, C. (2019) "Activismos feministas jóvenes en América Latina. Dimensiones y perspectivas conceptuales", en Larrondo y Ponce Lara (eds.) Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina. Buenos Aires, CLACSO, pp. 21-38.

Llobet, V. (2013) La producción de la categoría “Niño-Sujeto-Derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina, en Pensar la Infancia desde América Latina, p.209-235.

Manzano, V. (2017) La era de la juventud en la Argentina: cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Núñez, P. (2018) Alteraciones de la temporalidad: las acciones políticas juveniles y la reconfiguración del orden escolar. Dialogia, São Paulo, n. 29, p. 181-194, maio/ago. 2018.

Nussbaum, M. (2020). La tradición cosmopolita: Un noble e imperfecto ideal. Madrid: Paidós

Okado, L.T.A., Ribeiro, E. A., Lazare, D. C.M. (2018) Partidarismo, ciclos de vida e socialização política no Brasil in Pro-Posições, Campinas: Unicamp - Faculdade de Educação., v. 29, n. 1 (86) | jan./abr. 2018. Páginas: 267-295.

Perez, O.; Souza, B. (2020). ‘Juventude universitária e política: o discurso de afastamento das a instituições parlamentares’. Revista Educação e Pesquisa. (no prelo).

Ponce, C. (2020). “El movimiento estudiantil feminista de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales”, Revista Izquierdas, n°49, p. 1554-1570.

Pudal, B. (2011). Los enfoques teóricos y metodológicos de la militancia”, Revista de Sociología, Nro. 25, Universidad de Chile, pp. 17-35. Disponible en: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/25/2501-Pudal.pdf

Rancière, J. (1998). The Cause of the Other. Parallax, vol. 4, no. 2.

Rodríguez, E. et.al (2018). Emputad@s y disputad@s: miradas neoliberales, neoconservadoras y neodesarrollistas sobre l@s jóvenes en América Latina. En: Juventudes e Infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual, 2018, CLACSO, Grupo de Trabajo Juventudes e Infancias.

Tarrow, S. (1999) “Estado y oportunidades. La estructuración política de los movimientos sociales”, en Mc Adam, D., et al. (1999) Movimientos Sociales: perspectivas comparadas. Ediciones Istmo: Madrid. (pág. 71-100).

Vázquez, M. (2013) “En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento “, en Revista Argentina de Estudios sobre Juventud, Vol. 1, Nro. 7. http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2089

Zambra, A. (2014). Mis documentos. Buenos Aíres: Anagrama

Educación virtual en pandemia: Conectividad y adaptación de estudiantes universitarios de Perú

Diana Rosas Morales
Madeleine Gutiérrez Cruz

Resumen

El presente artículo analiza los cambios sociales producidos en los estudiantes universitarios por la cuarentena y la conectividad frente a la nueva modalidad de educación virtual. Específicamente, se interesa por las experiencias de los estudiantes de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cuco (Perú) durante el aislamiento obligatorio por COVID-19 en el año 2020. Para ello, se aplicaron encuestas y entrevistas a los alumnos de esta universidad. Se concluye que los estudiantes universitarios experimentan cambios sustanciales en sus relaciones sociales, y un incremento en sus preocupaciones sobre su presente y futuro en lo económico y profesional. Asimismo, se evidencia la agudización de las brechas tecnológicas y socioeconómicas entre los estudiantes.

Palabras claves: *COVID-19, educación virtual, educación universitaria, inequidades*

1. Introducción

El 15 de marzo de 2020, el gobierno peruano declaró el Estado de Emergencia Nacional con el objetivo de contener los casos por SARS-CoV-2 en el territorio peruano. La cuarentena generó cambios en lo económico, social, salud y en el sector educativo universitario. El impacto de la disrupción en la educación superior es muy variable y depende de su capacidad para adecuar sus actividades académicas a la educación virtual y de su sostenibilidad financiera (UNESCO, 2020, p. 12). Varios gobiernos de América Latina han adoptado medidas para preservar y garantizar la conectividad y los servicios de telecomunicaciones, entre las que se encuentran la asequibilidad, el acceso sin costo y la protección al consumidor (CEPAL, 2020: 19).

En Perú, las medidas han estado centradas en la educación básica regular. Las instituciones estatales de educación superior han enfrentado de diferentes formas el tránsito a la

educación virtual, sin mayores medidas desde el gobierno respecto a cómo utilizar sus recursos financieros sin caer en faltas administrativas. La primera disposición se emitió en setiembre, el gobierno autorizó a las universidades públicas realizar modificaciones presupuestarias para financiar la contratación de servicio de Internet para estudiantes, con el fin de garantizar la continuidad del servicio educativo. Esta medida se anunció a seis meses de iniciada la pandemia.

La adopción de soluciones tecnológicas está condicionada por factores estructurales en países con profundas desigualdades como los de América Latina. Los pocos datos con los que se cuenta sobre los efectos de la educación virtual indican que las brechas en acceso a tecnologías de información han profundizado las desigualdades sociales (CEPAL, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020).

El estudio exploró la situación y experiencias de los estudiantes universitarios de una universidad pública de Perú durante la pandemia por COVID-19. La Universidad Nacional San Antonio Abad (UNSAAC) tiene su sede en la ciudad del Cusco, al sur de Perú. Es la quinta universidad más antigua de América Latina, y en el año 2020 implementó la educación virtual con cerca de 19 mil alumnos matriculados. Las dificultades que experimentan los estudiantes de la UNSAAC no son únicas, ni en Perú ni en el mundo. Se calcula que, entre marzo y abril del año 2020, un total de 23,4 millones de estudiantes y 1,4 millones de profesores universitarios de América Latina y el Caribe han sido afectados por el cierre temporal de las universidades (UNESCO, 2020, p. 12).

Este nuevo contexto de pandemia coloca en una encrucijada la situación de los estudiantes universitarios y su futuro. En este contexto, el estudio tiene como se enfoca en los cambios sociales experimentados por los estudiantes universitarios durante la pandemia, haciendo énfasis en el acceso a la nueva modalidad de educación virtual, y sus preocupaciones sobre su futuro educacional, económico y de salud.

El estudio siguió una metodología mixta para el recojo de datos. El componente cuantitativo consistió en la realización de encuestas de forma virtual a 501 estudiantes matriculados en las 10 facultades de la UNSAAC en el semestre 2020-I. Además, desarrollamos grupos focales para acceder a información cualitativa sobre las experiencias y formas de adaptación de los estudiantes durante la pandemia. Incluimos a estudiantes de diversos lugares de residencia, carreras profesionales y edades. Se desarrolló mediante videoconferencia entre

los meses de agosto y septiembre de 2020. Complementariamente, realizamos revisión de la literatura producida sobre el tema de estudio.

Las experiencias recogidas muestran la existencia e incremento de brechas sociales entre los estudiantes, especialmente en relación a su lugar de residencia, disposición de aparatos tecnológicos, conectividad y recursos económicos.

2. Características de los estudiantes universitarios

El aislamiento social obligatorio fue decretado en Perú el 15 de marzo de 2020. En ese momento, los estudiantes de la UNSAAC se encontraban en el periodo vacacional. Algunos se desplazaron a otros lugares para trabajar, y otros para estar con sus familias. El año académico 2020 inició en junio, implementando por primera vez la modalidad de educación virtual. Los estudiantes buscaron la forma de asegurar su conectividad a Internet al mismo tiempo que mantuvieran las medidas de prevención para evitar el contagio de la COVID-19.

Además de la sede central de la universidad, en la ciudad de Cusco, la institución cuenta con siete sedes en el sur del país. Por tanto, el alumnado vive en diversos contextos. En 2020, el 65% de los estudiantes indicó que residía en espacios urbanos, y el 35% en sectores considerados rurales. Este dato se asocia al acceso domiciliario a servicios básicos, especialmente a electricidad para el funcionamiento de los dispositivos informáticos necesarios en la educación virtual. El 85% de los estudiantes indicó que contaba con electricidad de forma constante, el 13% tenía el servicio de forma irregular, y el 2% no accedía a este servicio en su domicilio.

El agua potable es también un factor a considerar, pues interviene en la prevención del contagio del virus que causa la COVID-19, mediante el lavado constante de las manos, la desinfección de los alimentos y la limpieza del hogar. El 76% de los estudiantes contaba con agua potable en sus domicilios, el 22% accedía a este servicio de forma irregular, y el 3% debía recolectar el agua potable fuera de sus viviendas.

3. Conectividad a Internet y acceso a las sesiones virtuales de aprendizaje

La modalidad de educación virtual implica el uso de dispositivos como una computadora (de escritorio o portátil), tablet y/o celular. En América Latina, el acceso a aparatos tecnológicos para la conexión a Internet en el hogar es muy desigual; además del acceso mediante teléfonos celulares, el dispositivo más común dentro de los hogares es la computadora portátil (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 6).

El teléfono celular es el aparato tecnológico más utilizado por los estudiantes para acceder a las sesiones virtuales de aprendizaje, que comprende el 59% del total de estudiantes. La computadora es utilizada por el 40%, y las tablets por el 1% de estudiantes. Los alumnos que acceden a la educación mediante los teléfonos celulares experimentan limitaciones en su desempeño en las plataformas digitales utilizadas por la universidad, como *Classroom* y *Google Meet*. Las bondades de estas plataformas están diseñadas para ser más eficientes en dispositivos con más funcionalidades como las computadoras.

Estrategias de conexión a Internet

Un aspecto relevante en este nuevo contexto es la conectividad y la velocidad de Internet para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), en base a la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) del año 2020[3], el 90% de los usuarios de Internet en Perú se conectan mediante sus teléfonos celulares; el 33% lo hace desde una conexión cableada en sus hogares, y el 11% en el trabajo (INEI, 2020).

Los estudiantes de la UNSAAC recurren a la combinación de varios tipos de conexión a Internet para la educación en línea. Entre estos, resalta la conexión a las clases virtuales mediante los celulares, en concordancia con la tendencia a nivel nacional: el 72% usa datos por el teléfono celular, el 26% cuenta con una conexión por cable o inalámbrica en sus domicilios, y el 2% combina los dos tipos durante las clases virtuales. En este sentido, una de las grandes dificultades que enfrentan los estudiantes es costear la conectividad, lo que se hace más complicado en familias que, por la pandemia, han perdido sus trabajos o visto disminuidos sus ingresos.

[3] Debido al aislamiento social decretado por el gobierno, el recojo de datos de la ENAHO se realizó mediante entrevistas por teléfono, lo que puede haber modificado la representatividad de la muestra.

Durante las sesiones virtuales de aprendizaje, los estudiantes tienen intermitencias de conectividad a Internet, lo que interfiere en su participación en las clases. En este sentido, hay una preocupación por perder aspectos importantes de las sesiones y evaluaciones, considerando que no todas las clases son grabadas y compartidas a los estudiantes para que puedan revisarlas después de la sesión sincrónica. Las bajas velocidades de conexión consolidan situaciones de exclusión ya que inhabilitan el uso de soluciones digitales de teletrabajo y educación en línea (CEPAL, 2020).

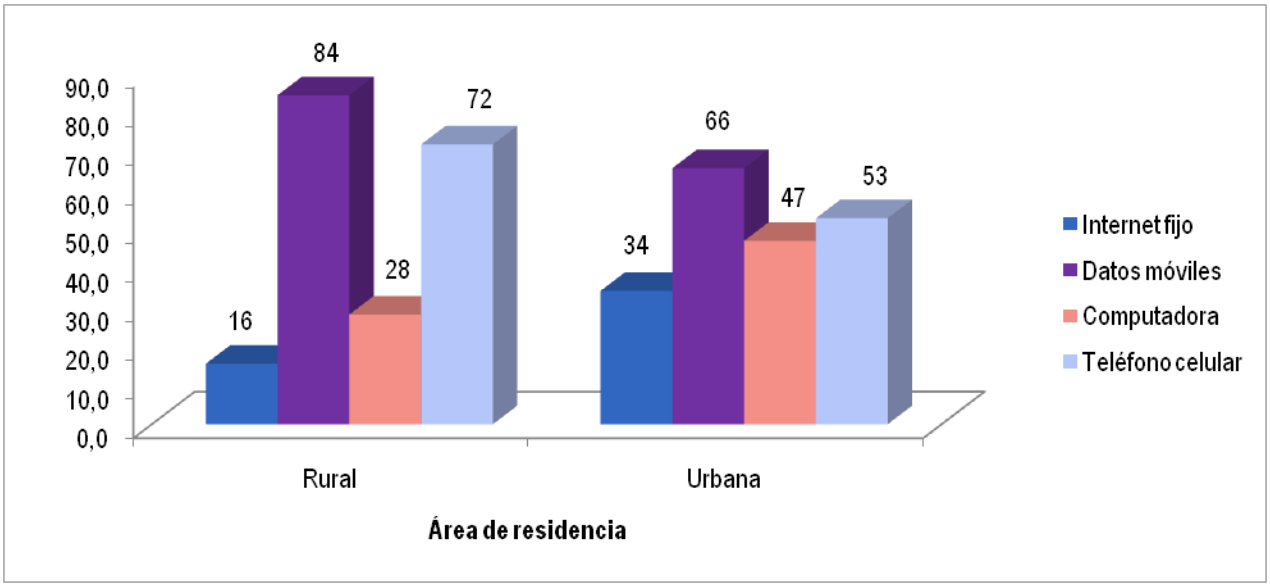
Una solución de acceso a estas tecnologías antes de la obligatoriedad del aislamiento social era el uso de cabinas públicas de Internet. El 6,3% de los jóvenes peruanos entre 15 y 29 años de edad que viven en zonas rurales hace uso de Internet en estos espacios (INEI, 2020). Este porcentaje presenta una constante reducción respecto a años anteriores, lo que podría indicar un mayor acceso a otros tipos de conexión a Internet por parte de los jóvenes de espacios rurales. Evidentemente, esta ya no es una posibilidad debido a la necesidad de mantener la distancia social.

Frente a la complicada coyuntura, los estudiantes han ideado estrategias para continuar con su educación en línea. Natalia, estudiante de Administración que desde el inicio de la pandemia vive con sus padres en una comunidad rural que no cuenta con cobertura de Internet, debe caminar diariamente hacia lo alto del cerro cercano a su comunidad para poder acceder a los datos por celular y así conectarse a las sesiones virtuales de aprendizaje. Otros estudiantes piden prestado el teléfono celular de sus familiares para sus clases, generalmente corriendo ellos con los costos de los datos de Internet. Asimismo, un grupo de jóvenes que, al no poder participar en las clases y entregar asignaciones, han decidido descontinuar sus estudios.

Los datos nacionales muestran diferencias respecto al tipo de conexión a Internet y el lugar de residencia durante el aislamiento social obligatorio (INEI, 2020). Entre los estudiantes de la UNSAAC que residen en zonas rurales, solo el 28% acceden a la educación virtual mediante una computadora. La brecha en relación a los estudiantes de espacios urbanos es grande: el 47% de estos cuenta con una computadora. Igualmente, se observan diferencias en el tipo de conectividad a Internet según el área de residencia, debido a la cobertura de las empresas que brindan este servicio. Solo el 16% de los estudiantes que residen en

comunidades rurales accede a Internet mediante cableado a domicilio o inalámbrico (WiFi). La mayoría utiliza datos por sus teléfonos celulares.

Gráfico 1. Tipo de conexión a Internet y de dispositivo tecnológico según área de residencia de los estudiantes (expresado en porcentajes)



Fuente y elaboración propia.

Los contrastes entre zonas rurales y urbanas evidencian las desigualdades estructurales: en nuestro país, solo el 26,8% de la población rural mayor a 6 años utiliza Internet, principalmente para comunicarse. En cuanto al acceso a Internet en los hogares rurales, más del 90% no cuenta con ningún tipo de conexión a Internet. El resto tiene un acceso limitado (CEPAL, 2020, p. 3).

Condiciones de estudio en el hogar

Otro aspecto no menos importante para la participación en las sesiones virtuales tiene que ver con espacios adecuados en los hogares. Los espacios silenciosos permitirán una mayor concentración de los estudiantes en las sesiones de clase. Asimismo, el mobiliario adecuado brinda comodidad para las largas horas de atención mientras se desarrollan las sesiones de aprendizaje, este mobiliario básico consiste en una mesa y silla. La educación presencial les permitía acceder a las bibliotecas de la universidad, a las salas de lectura, y a otros servicios como el comedor universitario. Es decir, parte de la alimentación de los estudiantes estaba subvencionada por la universidad. En el nuevo contexto de la pandemia, ellos deben idear

formas de preparar y costear sus alimentos, lo que supone incrementa su preocupación sobre su economía.

El 66% de los estudiantes indicó que no cuentan con un ambiente apropiado para la concentración. El 61% no dispone de los materiales para realizar los trabajos asignados en sus cursos, y el 53% carece de un espacio cómodo para desarrollar las clases. Por último, el 43% no cuenta con una silla y mesa adecuadas para las sesiones de estudio.

Por último, el 56% debe compartir la computadora o el celular con otras personas. Si en el hogar otros miembros de la familia utilizan el mismo aparato tecnológico, como hermanos que también desarrollan su educación en línea o el teletrabajo de los padres, se limita el goce de las sesiones de aprendizaje del estudiante. Vemos así que no es suficiente tener acceso a Internet o a un dispositivo, pues el uso y aprovechamiento dependen en gran medida de la calidad de conexión y la exclusividad del dispositivo (Trucco y Palma, 2020). Ante la necesidad del aislamiento social para frenar los contagios por COVID-19, el uso de soluciones de educación virtual solo es posible para quienes cuentan con acceso a Internet y a dispositivos adecuados (CEPAL, 2020, p. 9).

4. Relaciones sociales y emociones

Los estudiantes universitarios han tenido que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a la situación de confinamiento (UNESCO, 2020, p. 16). Por lo general, han pasado estos meses en la casa de sus padres o familiares. Para los estudiantes que se trasladaban a la ciudad durante los semestres de clases presenciales, esto ha significado tener que negociar con sus familias su contribución a los quehaceres domésticos, así como el uso de Internet y los dispositivos electrónicos.

Durante la cuarentena, la mayoría de los estudiantes vivía con su familia nuclear (padre, madre y hermanos), lo que representa al 69% del total. El 17% vivía solo o sola; el 9% con tíos, abuelos u otro familiar; y el 5% con su pareja e hijos. La convivencia familiar continua generó en varios estudiantes preocupación, y en otros la exposición a violencia familiar. María, estudiante de Agronomía, afirmó que se intensificaron discusiones y riñas con su progenitora en los primeros días de convivencia, situación que mejoró de algún modo al paso de los meses. Las discusiones giraban en torno a la distribución del tiempo para los estudios,

el trabajo, las labores domésticas y el resguardo de los hijos menores que recibían la educación básica de forma remota.

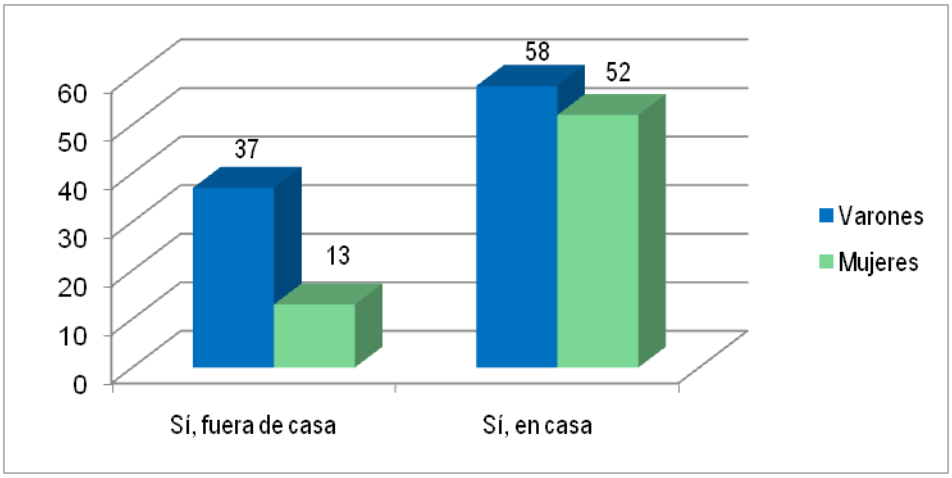
Incertidumbre respecto a la economía familiar

Frente a una pandemia, la preocupación por el nuevo contexto se ha incrementado, en especial en familias en las que los proveedores no tienen los suficientes recursos económicos para enfrentar la crisis (Cao et al., 2020). Se ha sugerido que los más afectados laboralmente son los jóvenes menores de 25 años, quienes tienen más probabilidad de perder sus trabajos por la pandemia (UNESCO IESLAC, 2020, p. 19). Asimismo, los trabajadores independientes y aquellos dedicados al comercio han sido más afectados (Gutiérrez, Martin & Ñopo 2020, p.11). Ciertas investigaciones mencionan los descensos salariales a futuro de los estudiantes de los últimos ciclos de universidad. (Sanz, Sáinz & Capilla, 2020, p.14).

Entre los estudiantes de la UNSAAC, el 32% manifestaba tener un trabajo que les brinde ingresos. La crisis económica desencadenada por la pandemia redujo los ingresos familiares. Frente a ello, algunos estudiantes desarrollaron emprendimientos cuyo soporte de venta fue realizado mediante redes sociales como *Facebook* e *Instagram*. En otros casos, como el de Pedro, se dedicaron al comercio ambulante de verduras para incrementar los ingresos en la familia.

Se observan diferencias de género entre los estudiantes que cuentan con un trabajo asalariado: el 60% fueron varones y el 40% mujeres. Igualmente, el 75% de los estudiantes que trabajan fuera de casa son varones; y solo el 26%, mujeres. Esta diferencia puede explicarse por los roles de género al interior de la familia, por los cuales la preparación de alimentos, el cuidado de niños y enfermos recae en las mujeres. La brecha se hace aún más fuerte respecto a la cantidad de horas de trabajo: todos los estudiantes que trabajan a tiempo completo (40 horas a la semana o más) son varones.

Gráfico 2. Trabajo asalariado de los estudiantes entre julio y agosto de 2020, según género



Fuente y elaboración propia.

La convivencia en el hogar implica la distribución de actividades domésticas, que ya antes de la pandemia eran asumidas por las mujeres. Estas tenían hasta tres veces más responsabilidades domésticas que sus pares varones (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 15). Con la cuarentena, es probable que sus labores se hayan visto intensificadas, dependiendo de las actividades adicionales que se hayan originado por este nuevo escenario de pandemia. Por ejemplo, Doris tiene mayores responsabilidades en cuanto al cuidado de sus hermanas menores, se encarga de preparar sus alimentos, limpiar la casa, y sus propias sesiones virtuales en la universidad.

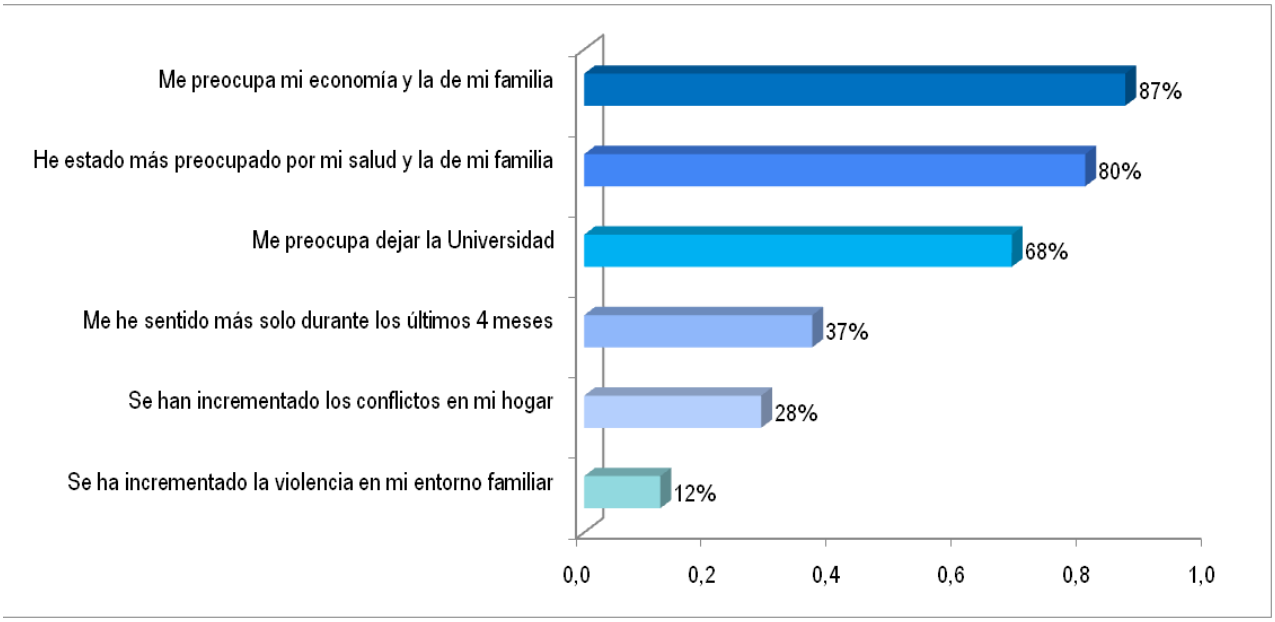
Los datos obtenidos en la encuesta muestran una participación casi igualitaria de las responsabilidades en el hogar de varones y mujeres, como en la preparación de los alimentos, limpieza del hogar, lavado de ropa, cuidado de niños y adultos mayores. Sin embargo, es posible que esta igualdad sea excepcional, de modo que los varones hayan cumplido en este tiempo de convivencia sus responsabilidades domésticas en mayor medida, tal como menciona la encuesta realizada por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2020, p. 11).

Percepciones sobre el futuro

Por último, indagamos sobre las percepciones de los estudiantes sobre sus relaciones sociales, salud y expectativas sobre el futuro. Tanto la información cualitativa como la

cuantitativa coinciden en que los estudiantes se sienten frustrados y con miedo debido a las nuevas condiciones académicas, económicas y familiares que los colocaba en una situación de vulnerabilidad frente a este nuevo contexto. Los resultados de la encuesta se muestran en el gráfico 3. El 87% de los estudiantes siente preocupación por su economía y la de su familia. Víctor, estudiante de último año, lamentaba la pérdida de su trabajo debido a la cuarentena y a mediados del semestre académico ya había abandonado dos asignaturas en las que estaba matriculado.

Gráfico 3. Percepciones de los estudiantes sobre su situación económica, social y el futuro (en porcentaje)



Fuente y elaboración propia.

El 80% de los estudiantes teme por su salud, mientras que al 68% le preocupa no poder continuar con sus estudios universitarios debido a las complicaciones del contexto actual. En este sentido, la UNSAAC ha implementado un servicio de atención psicológica dirigido a estudiantes. De la misma manera, otras universidades han considerado como foco de atención esta problemática y proveen estos servicios a la comunidad universitaria en general (UNESCO IESLAC, 2020, p. 43).

5. Conclusiones

Los estudiantes universitarios de la UNSAAC se han visto afectados por la pandemia, lo que ha evidenciado y reforzado las brechas sociales. Vivir en una zona rural, el recorte de los

ingresos económicos familiares y no contar con dispositivos adecuados para el aprendizaje en la modalidad virtual son algunas de los principales factores que definen la situación del alumnado en el contexto de la educación virtual. La desigual cobertura de las empresas que proveen Internet y los costos de la conexión marcan diferencias entre la población estudiantil, a pesar de los esfuerzos del gobierno y las autoridades para asegurar su acceso a los entornos virtuales.

Las responsabilidades con las tareas domésticas se han visto intensificadas durante esta cuarentena. El uso del tiempo debe distribuirse entre estas y la educación virtual, además de la búsqueda de ingresos económicos. Se evidencia una participación homogénea en las labores domésticas entre los estudiantes varones y mujeres, al contrario de lo que indican otras investigaciones.

La situación respecto a las relaciones sociales, entornos y prioridades de los estudiantes universitarios sufrieron cambios significativos en esta cuarentena por el brote del COVID-19. Entre los estudiantes prima la incertidumbre por su futuro, la situación económica familiar, su estado de salud, así como la incertidumbre sobre su futuro educacional. A medida que se acrecientan las brechas, sube la posibilidad de deserción universitaria total o parcial.

10. Referencias Bibliográficas

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. Psychiatry Research, 287, 112934. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934

CEPAL (2020). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. Informe especial Nº 7.

CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19.

Gutiérrez, D., Martin, G., & Ñopo, H. (2020). El Coronavirus y los retos para el trabajo de las mujeres en América Latina, (18), 32.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Trimestre Enero-Febrero-Marzo. Informe técnico Nº 02- junio 2020.

Sanz, I., Sáinz, J., & Capilla, A. (2020). Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1–22. Recuperado a partir de https://www.oei.es/Ciencia/Noticia/oei-analiza-como-afectara-el-cierre-colegios-coronavirus.

Trucco, D. y A. Palma (eds.) (2020), “Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

UNESCO IESLAC. (2020). Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Recuperado a partir de http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf

UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.

Prácticas profesionales en psicología en tiempos de pandemia: adaptaciones en el desarrollo de la modalidad presencial a la modalidad virtual en la educación superior

Érika Julieth Caballero Cruz[4]

Felipe Mauricio Pino Perdomo[5]

RESUMEN

La realización de las Prácticas Profesionales de Psicología en Colombia hacen parte de la ejecución del plan curricular obligatorio que se orienta a delimitarse en coherencia entre los principios de formación y la fundamentación metodológica, teórica y práctica; pero ante la situación mundial actual de distanciamiento social y en el contexto colombiano de confinamiento en sus fases de; Aislamiento preventivo obligatorio y Aislamiento selectivo de Distanciamiento y responsabilidad individual derivado del COVID 19, se pretende evidenciar en el presente capítulo una interpretación como ejercicio desde la sistematización de la experiencia derivada a lo largo del semestre A 2020, se realizó un proceso de investigación acción resultado de los proyectos de aprendizaje de servicio planteados como planes de trabajo de la práctica profesional con los estudiantes de noveno y décimo semestre del programa de psicología de la Fundación de Estudios Superiores Monseñor Abraham Escudero Montoya -FUNDES- del municipio de El Espinal- Colombia, a desarrollar en sus agencias de práctica. Partiendo de la realización del diagnóstico de necesidades se delimitó y orientó el planteamiento del plan de trabajo y aunado a ello los proyectos de servicio que por lineamiento institucional debe apuntar a un producto innovador como resultado. Después de cuatro semanas de iniciar el calendario académico y de desarrollo de actividades presenciales, se da el cambio repentino de modalidad por la contingencia. Fue así como a través de estrategias institucionales adoptadas como medios digitales de contenido gráfico, audiovisual a partir de aplicaciones interactivas, videos, salas de videoconferencias, plataformas digitales se logró llevar a cabo la práctica profesional de manera satisfactoria evidenciando resultados de alto impacto en las comunidades atendidas y en la apropiación

[4] Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica. Docente y Coordinadora de prácticas profesionales del programa de Psicología en la Fundación de Estudios Superiores Monseñor Abraham Escudero Montoya “FUNDES”.

[5] Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Especialista en Pedagogía. Magíster en Psicopedagogía. Magíster en Educación Ambiental. Docente y gestor de investigación del programa de Psicología en la Fundación de Estudios Superiores Monseñor Abraham Escudero Montoya “FUNDES”.

del conocimiento del estudiante que permite abrir una ventana alternativa a la realización de las prácticas profesionales psicológicas de modo remoto.

Palabras Clave: *Prácticas profesionales, Psicología, TIC, Educación Superior.*

INTRODUCCIÓN

El presente capitulo tiene como objetivo la sistematización de la experiencia en el desarrollo de las prácticas profesionales en psicología en tiempos de pandemia durante el semestre A 2020 con un enfoque de investigación acción en la adaptación de la modalidad presencial a la virtual, desde la coordinación de la práctica profesional y la gestión investigativa del programa de Psicología, con los estudiantes de noveno y décimo semestre de la Fundación de Estudios Superiores Monseñor Abraham Escudero Montoya -FUNDES- del municipio de El Espinal- Colombia.

Como establece el decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional Las Prácticas Profesionales de Psicología en Colombia hacen parte del plan curricular que se rige en coherencia entre los principios de formación y la fundamentación metodológica, teórica y práctica; fortaleciendo competencias mediante observaciones, ejercicios, actividades discursivas y aplicativas en ambientes controlados, semi controlados y naturales en los diferentes campos ocupacionales; lo cual en el contexto nacional y regional, se lleva a cabo en el marco del periodo académico en lo que se denominan las agencias de práctica, con el acompañamiento de un docente asesor y un supervisor de planta, pero ante la situación mundial actual de distanciamiento social y en el contexto colombiano de confinamiento en su fase inicial de aislamiento preventivo obligatorio derivado del COVID 19, se realizaron una serie de ajustes adaptativos a las nuevas condiciones y necesidades. En el proceso enmarcado se desarrollaron en dicho semestre 52 prácticas profesionales, de las cuales 35 fueron práctica 1 correspondiente a noveno semestre y 17 práctica 2 correspondiente a décimo semestre; distribuidas en 2 en el campo ocupacional de Psicología clínica, 7 en el organizacional, 5 en el Comunitario, 1 en el jurídico y 19 en el Educativo en diferentes municipios del Tolima, contando con 31 agencias de práctica en convenio interinstitucional, una de ellas con practicantes en cuatro dependencias diferentes, durante el primer mes de manera presencial, dada la emergencia se vio modificado el ejercicio pasando el total de sus

actividades académicas y prácticas a la modalidad virtualidad en aproximación al teletrabajo, lo que significó también la suspensión de convenio con 2 de las agencias por no tener las condiciones de la ejecución en acceso remoto. Modificando así los planes de trabajo ya diseñados de acuerdo con el diagnóstico realizado en el primer mes y los productos entregables de cada uno de los proyectos a ejecutar y creando la necesidad de reubicar los practicantes afectados por el cierre de sus agencias.

De tal manera que las nuevas estrategias curriculares apuntaron a la utilización de los medios digitales a partir de aplicaciones interactivas, videos, salas de video conferencias, plataformas se llevó a cabo la práctica profesional de manera satisfactoria evidenciando resultados exitosos en las comunidades atendidas y permitiendo a los estudiantes de noveno y décimo semestre de psicología explorar la apropiación del conocimiento práctico y adquisición de habilidades aplicadas por medio de la virtualidad, abriendo la puerta a nuevas alternativas de prácticas fuera del espacio físico tradicional.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

De acuerdo con el análisis realizado por Ossa et al (2018) en Colombia existen 78 Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen 138 programas de pregrado en Psicología, de las cuales 14 IES (17.9%) pertenecen al sector oficial y 64 instituciones (82.1%) al sector privado. Es así como 4 de cada 5 programas de psicología son ofertados por IES que pertenecen al sector Privado. Los 138 programas de psicología se distribuyen a lo largo de 26 departamentos y 49 municipios de Colombia, ubicando en el Departamento del Tolima 3 de ellos. En cuanto a la modalidad, de acuerdo con SNIES 9 de cada 10 programas de psicología son ofertados bajo la modalidad presencial, en el Tolima 2 de los 3 son bajo esta modalidad, incluyendo en esta cifra a FUNDES.

En Colombia los programas de pregrado de Psicología realizan su práctica en los dos o tres últimos semestres de formación, escenario en el cual unifican y consolidan los conocimientos básicos, disciplinares y competencias profesionales en lo que paralelamente ofrecen un servicio a la comunidad en diferentes campos. El tiempo de ejecución e intensidad horaria varía dependiendo de los créditos académicos establecidos por cada programa, pero deberá dar cumplimiento de las competencias según lo define el Artículo 7 del Título IV, de la Ley 1090 (Congreso de la República de Colombia, 2006)

Práctica Profesional en Psicología

El surgimiento de la formación profesional en psicología en Colombia es relativamente reciente, data de 1958 cuando se creó la primera Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia. A partir de entonces, este programa ha tenido una demanda creciente en el país; en los últimos años en Colombia ha habido un incremento de facultades de psicología, con sus respectivos programas de pregrados y posgrados. Mientras que en 1990 se contaba con 16 programas de pregrado en psicología, para el 2001 aumentaron a 78 (Castillo y Puche citados por Gallo, 2018), Al 2018 según el Observatorio de la Calidad de la Educación Superior en Psicología en Colombia (2018), con 138 programas de esta disciplina.

La práctica profesional o como Carl Rogers le llamó Practica Supervisada, cuando sorprendió implementándola por primera vez (Cloninger, 2003), debe ser concebida como una estrategia pedagógica planeada y programada operativamente, desde la cual el programa de Psicología conjugue la formación académica con el desarrollo de competencias en el ejercicio profesional para la prestación a través del Aprendizaje de Servicio, así como del ejercicio responsable y ético de la profesión en comunidad. Cuando la práctica se desarrolla en un escenario clínico (IPS, clínica, hospital, consultorio), la relación interinstitucional se debe enmarcar según la legislación vigente, en una relación docencia-servicio, como se establece en el Decreto 2376 (Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación, 2010), definida como el vínculo funcional entre instituciones educativas e instituciones prestadores de servicios de salud, con el propósito de formar talento humano en salud. Este vínculo se fundamenta en la planificación académica, administrativa e investigativa de largo plazo, concertado entre las partes. En los casos en los que la práctica profesional se desarrolle en escenarios diferentes a los antes mencionados se propone que el vínculo entre las instituciones esté concertado por convenios de relación interinstitucional.

En la revisión de literatura se encuentra que el interés en las prácticas profesionales como elemento fundamental en la formación del psicólogo en el pregrado no es de estudio reciente en otros países, pero sí es escaso en la literatura científica en el contexto colombiano. Wolfgang (Citado por Echeverri-Gallo, 2018), por ejemplo, destacó la relevancia de acompañar el aprendizaje obtenido por los estudiantes de psicología en los salones de clase con los aprendizajes experienciales que proporciona la práctica en una agencia o institución,

proceso que debe ser supervisado por docentes con trayectoria y un perfil apropiado para este propósito, teniendo en cuenta que el proceso de supervisión, aunque es una guía fundamental para que el estudiante pueda conducirse de manera más segura y hábil en su quehacer, carece de reflexión y consideración dentro de los programas de formación. En el caso de Colombia, son incipientes las investigaciones en esta línea, entre las cuales se encuentra la realizada por Bastidas-Bilbao y Velásquez (Citados por Echeverri-Gallo, 2018), en la que resaltan el papel de la supervisión en la formación de psicólogos, al ser las prácticas profesionales, en la mayoría de los casos, los únicos acercamientos que llevan a cabo los estudiantes en contextos reales, permitiendo apropiarse de su rol y fortalecer las competencias necesarias para un desempeño profesional de calidad.

Proyecto Aprendizaje Servicio

El término aprendizaje servicio acuñado en 1966-1967 por primera vez en Estados Unidos, por William Ramsay, Robert Sigmon y Micheal Hart fue empleado en la descripción de un proyecto de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee en el que participaban docentes y estudiantes además de organizaciones orientadas al desarrollo local (Nieves Tapia, 2005).

> El aprendizaje-servicio parte de una premisa: las actividades solidarias desarrolladas por los estudiantes pueden ser en sí mismas una metodología de aprendizaje, si se planifican adecuadamente. Podría definirse como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad (Nieves Tapia, 2001.p.13)

Según Nieves (2005) esta metodología puede incluir tres tipos de proyectos o planeaciones, Iniciativas solidarias asistemáticas, Servicio comunitario integrado al PEI y Aprendizaje de servicio, este último se define a partir de tres características:

- Es un servicio solidario desarrollado por los estudiantes
- Orientado a cubrir necesidades reales de una comunidad
- Planeado institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes.

• Atañe continuidad en el tiempo y compromiso institucional como el servicio comunitario estudiantil, pero se articula explícitamente las acciones de servicio con los contenidos del aprendizaje académico.

El aprendizaje servicio no se debe atribuir en características ni fundamentación teórica a un solo autor, se destacan entre las principales aportaciones las de Dewey (1995) y Makarenko (1977). El modelo de Aprendizaje-Servicio hace énfasis en la formación del profesional como actor participativo en el medio, de cuyo entorno aprende y en el cual siembra unos aprendizajes; por tanto, la enseñanza va orientada al desarrollo de competencias y habilidades que permitan integrar el servicio con la práctica. Ahora bien, el Aprendizaje Servicio posee unas características particulares como lo menciona Puig *et al* (2007): a) aplicable a cualquier contexto educativo formal o no formal, b) el servicio como una necesidad real y basado en un proceso de formación previa dirigido a un trabajo cooperativo y colaborativo, c) los procesos desarrollados son estructurados y responden a la formación en competencias para el contexto y la necesidad particular. d) procesos interdisciplinares de autorregulación constante de los gestores y ejecutores del proyecto y finalmente e) un trabajo que desarrolla competencias disciplinares, actitudinales y axiológicas.

Si se analiza la situación actual de confinamiento y aislamiento social desde el Aprendizaje-Servicio, una propuesta de desarrollo de la práctica educativa en educación superior teniendo en cuenta los literales anteriormente planteados debe : a) proponerse desde el aula pero desbordarse hacia la comunidad educativa y académica, b) responder a la situación de aislamiento como necesidad real proponiendo alternativas a los procesos de formación educativo ambientales de forma cooperativa y colaborativa, c) generar propuestas sistemáticas que superen el activismo momentáneo, d) llevar a cabo un proceso de acompañamiento, reflexión y metacognición constante y e) formar ciudadanos responsables con pensamiento crítico y capacidad argumentativa. Es así como se verá en la metodología del presente proyecto un desarrollo que cumple con las mencionadas características desde el enfoque cualitativo de Investigación- Acción.

Modalidad on line en psicología

Del Rio (2017) plantea que se puede observar que en los últimos años se está produciendo un importante incremento en la oferta de servicios psicológicos a través de Internet, debido al

vertiginoso desarrollo y expansión de estas tecnologías y a la facilidad con la que profesionales y usuarios pueden acceder a ellas. La comunicación mediante Internet, usando utilidades como el correo electrónico, grupos de discusión virtual, foros, correspondencia de texto «a tiempo real» (chats), intercambio de voz y comunicaciones «cara a cara» (videoconferencia), se han convertido en rutinarias y constituyen un medio cotidiano. Las intervenciones mediante Internet, tanto si son un complemento a sesiones presenciales como si se realizan como alternativa exclusiva, plantean fundamentalmente dos tipos de problemas. Uno es de naturaleza técnico-comercial, relacionado principalmente con el manejo de la tecnología, la seguridad de los intercambios de información y con el cobro de los servicios, incluyendo el uso de programas encriptados; y el otro, estrictamente profesional, es decir, relacionado con la calidad, idoneidad y eficacia de los servicios psicológicos proporcionados

METODOLOGÍA

El presente proyecto de investigación tiene un enfoque cualitativo basado en el diseño de investigación acción caracterizado por redireccionar el proceso educativo al mejoramiento de la práctica profesional dando prioridad al proceso y reflexionando sobre el resultado. De esta manera el proceso fue estructurado de forma cíclica teniendo como fases 1) la identificación de la idea inicial, 2) el reconocimiento basado en el descubrimiento 3) análisis de los hechos, 4) formulación del plan general, 5) aplicación de las acciones y 6) posterior revisión (Elliot, 2005). Se enmarca la presente investigación en el estudio de caso, dado que según Mcmillan y Schumacher (2005, pp.402-403) “el análisis de los datos se centra en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenarios o participantes en el estudio”, de tal manera que en el desarrollo de los resultados obtenidos se plantea la adaptación general de la estructura metodológica de la práctica finalizando en un análisis a profundidad de la muestra escogida. La población sujeto del estudio fueron 52 estudiantes de la asignatura Práctica Profesional I y Práctica Profesional II del programa de Psicología de la Fundación de Estudios Superiores Monseñor Abraham Escudero Montoya del semestre A 2020, de la mencionada población mediante el muestreo intencionado o por conveniencia se escogieron 12 estudiantes con 12 proyectos en 8 sitios de práctica para el análisis a profundidad. Los instrumentos utilizados fueron, para el diagnóstico la revisión documental, para la intervención la adaptación de la propuesta inicial que tenía como base la presencialidad, y un proceso de evaluación continua.

RESULTADOS

Fase 1. Identificación de la idea inicial: Desde el inicio del programa de psicología en FUNDES se han desarrollado las prácticas de manera completamente presencial, no solo en El municipio de El Espinal donde se ubica geográficamente la Fundación Universitaria sino en los municipios aledaños donde residen gran parte de la comunidad estudiantil, que se ubica en los departamentos de Tolima y Cundinamarca, tanto en zona rural como urbana. Es por ello que los convenios interinstitucionales con los diferentes sectores son nutridos en cobertura. cómo se evidencia a continuación en el campo Clínico, Educativo, Organizacional, Comunitario y Jurídico:

Tabla 1.

Relación de campos de la Psicología y caracterización de sitio de práctica

Campo	Caracterización sitio
Educativo	18 educación Básica y media
	1 educación superior
Comunitario	2 alcaldías- Comisarías del municipio
	1 secretarías Salud Pública
	2 regional de Instituto Colombiano encargado de la prevención integral de la niñez y adolescencia
Organizacional	7 empresas privadas
Clínico	1 consultorio psicológico
	1 centro hospitalario

Fuente: los autores

La presente experiencia se desarrolla en 16 semanas del semestre académico, con una intensidad de 29 horas sincrónicas en sitio a la semana, traduciéndose esto al periodo académico en 464 en sitio, 32 horas de asesoría distribuidas en encuentros semanales con el docente asesor asignado a la supervisión de la práctica y 80 horas de trabajo asincrónico en preparación de informes y actividades; para un total de 576 Horas en variados escenarios profesionales tales como Instituciones educativas públicas o privadas, empresas, comisarías, IPS, centros penitenciarios, entre otros, dependiendo del campo escogido al final del octavo semestre del programa, donde de acuerdo al plan de estudios FUNDES incluye en la oferta curricular créditos en 4 campos de prepráctica para generar un acercamiento y toma de decisión fundamentada en la experiencia.

El proceso incluye ejecución de actividades y anteproyectos en cuatro de las áreas durante el octavo semestre, culminación de materias del componente disciplinar y profesional del plan de estudios de manera satisfactoria, finalización de su terapia de intervención psicológica en consultorio, reunión preliminar de orientación y diligenciamiento de encuesta de selección al campo de práctica, a lo que posteriormente por parte del programa y la coordinación de prácticas se realiza la verificación de las condiciones y asignación de agencia a cada estudiante matriculado para práctica uno, en el periodo académico que inicie noveno se verifican la renovación o establecimiento de convenios interinstitucionales, semestre se realiza la Inducción a las prácticas profesionales, asignación de docente asesor y colaborador de sitio; velando porque en las dos condiciones sean profesionales disciplinares. La jornada de inducción tiene como objeto socializar el reglamento de prácticas, asignaciones y documentación como carta de presentación por parte de la universidad al sitio, además de brindar los lineamientos de desempeño para su ejercicio aplicativo. Algunos de los convenios con los que se cuenta en el área organizacional incluyen contrato de aprendizaje por lo que se ejecuta proceso de selección por parte de la empresa.

Es así como se da inicio a la ejecución de la práctica con una visita de instalación por parte del docente asesor a la agencia, a lo largo del semestre se realizan tres visitas en sitio y asesorías con encuentros semanales con el estudiante, diligenciamiento de informes y evaluaciones.

Fase 2. Reconocimiento basado en el descubrimiento y análisis de los hechos: La anterior fase permite entender la magnitud de impacto de la presente experiencia que dadas las implicaciones del Coronavirus SARS-CoV-2, que además de generar un confinamiento mundial y cambios significativos en las rutinas y cotidianidades, exigió que la toma de dichas medidas fuera inmediata y repentina, lo que para el caso derivó en esfuerzos estratégicos que minimizaran la obstaculización de las actividades formativas. No hubo cese de procesos académicos, el mismo día que se notificó por parte del Gobierno Nacional Colombiano de la emergencia se adoptaron las medidas de divulgación y preparación de actividades por medio de la virtualidad.

Fase 3. Formulación del plan general: Como primera medida se estableció comunicación con los colaboradores de los 31 sitios para determinar la suspensión de presencialidad y elaborar

un plan de trabajo alternativo que se pudiera desarrollar por teletrabajo replanteando los planes de trabajo.

Se propusieron ante la situación particular y en reunión de comité de prácticas profesionales, alternativas a las situaciones que pudieran verse afectadas por el desarrollo remoto de las prácticas tal como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Cuadro comparativo ejecución tradicional vs propuesta

Ejecución regular	Propuesta alternativa
Asesoría semanal presencial con el docente asesor	Encuentro mediado por la virtualidad con asesoría semanal
Encuentro presencial con el Colaborador de sitio	Encuentro mediado por la virtualidad con el colaborador
Desarrollo presencial de las horas en el sitio de práctica	Desarrollo apoyado en la virtualidad y la alternancia
Entrega de físico del diagnóstico de necesidades del sitio de práctica	Entrega por Plataforma Q10 y en la nube reevaluando las necesidades del sitio de práctica
Plan de trabajo enmarcado en la presencialidad	Adaptación del plan de trabajo enmarcado en el teletrabajo dando cumplimiento al desarrollo de las actividades
Informes Mensuales entregas en físico	Entrega por plataforma Q10
Espacios Psicológicos - Eventos de Formación en Presencialidad	Espacios Psicológicos - Espacios Virtuales de Formación
Seminarios de profundización - Encuentros de Capacitación en presencialidad	Seminarios de profundización - Encuentros Virtuales de Capacitación
Proyecto de Servicio enmarcado en la presencialidad y estrategias tradicionales	Proyecto de Servicio basado en las TIC de carácter innovador
Seguimiento en el aula	Seguimiento en el aula virtual
Tres Visitas de Seguimiento a Sitio	Seguimiento en encuentros virtuales con el Colaborador de sitio
Evaluación en Agencia	Evaluación en encuentros virtuales
Socialización del Informe final y sustentaciones de práctica en presencialidad	Socialización en sitio y sustentaciones de práctica por plataforma Q10
Prácticas exitosas - Evento en presencialidad	Prácticas exitosas - Evento Virtual
Entrega de Informes Mensuales por parte de los docentes asesores	Adaptación de los formatos de informes diligenciamiento en línea

Fuente: los autores

Fase 4. Aplicación de las acciones: Con respecto a los sitios de práctica dos de ellos determinaron suspensión de la práctica por no contar con las condiciones necesarias para desarrollar el teletrabajo, uno fue el centro penitenciario donde se disparó el índice de contagio rápidamente y el otro la Regional de El Espinal de Instituto Colombiano encargado de la prevención integral de la niñez y adolescencia, dejando sin sitio a 4 practicantes; dentro de las medidas de solución que se tomaron fue el habilitar escenario de práctica en el

periodo intersemestral dentro de la FUNDES creando para ellos un espacio virtual e interactivo de fortalecimiento de la salud mental para cada esfera de la comunidad académica. Por otra parte, con los 48 estudiantes restantes se logró buen término en los sitios inicialmente asignados donde estaban desarrollando sus actividades, la adaptación de los planes de trabajo fortalecieron el proceso y no se desligaron del diagnóstico de necesidades inicial, reestructurando el Proyecto de Servicio a la comunidad impactada y ajustando productos innovadores que en su mayoría se vieran ejecutados por medio de las Tics como lo fueron Cartillas, Videos, Protocolos, Rutas de Atención, Campañas, Estrategias, Manuales entre otros, tal como se relaciona a continuación:

Tabla 3.

Proyectos desarrollados según caracterización del sitio de práctica y campo

Campo	Proyectos por caracterización	Proyectos desarrollados
Educativo	Educación Básica y media	1. Campaña por el buen trato 2. La sexualidad de los adolescentes a través del amor propio y de los demás 3. Prevención e implementación del circulo escolar del consumo de sustancias psicoactivas 4. Tejiendo emociones 5. Protocolo Conociendo más sobre necesidades educativas especiales 6. Protocolo Juntos podemos crecer y avanzar 7. Con Respeto Y Con Amor, Convivimos Mucho Mejor 8. Problemas Familiares Y Sus Repercusiones En El Aprendizaje Escolar 9. Mitigando El Bullying Para Fortalecer Lazos De Confianza En El Aula De Clases 10. Proyecto De Mejoramiento De La Convivencia Escolar (Somos Una Familia) 11. Promoción Del Desarrollo Humano, Contribuyendo Al Crecimiento Integral 12. Promover Inteligencia Emocional Para El Manejo De Los Conflictos En Los Estudiantes 13. Actividades Para La Atención De Niñas, Niños Y Adolescentes Con NNE “Construyendo Una Escuela Incluyente” 14. Propuesta De Promoción De Amor Por La Vida Con Estudiantes Padres Y Profesores Del Grado Décimo 15. Inclusión Escolar, Una Estrategia Pedagógica Para Mejorar El Rendimiento Académico En Estudiantes Con NEE 16. Lazos De Apoyo Para Mejorar El Acto Educativo 17. La Convivencia Escolar Es Una Herramienta Que Nunca Dejaremos De Usar 18. Programa de Apoyo a Institución Educativa

		Implementando Una Jornada Lúdica Con Animales De Compañía Para Fortalecer El Área Emocional Y De Inclusión 19. Mejoramiento Ambiental Para La Convivencia Escolar 20. Piloteando Emociones Proyecto De Educación Emocional Para Estudiantes 21. Aspira E Inspira Tu Proyecto De Vida 22. En Pequeños Grandes Emociones 23. Inclusión En El Aula 24. Orientando Hacia El Futuro
	Educación superior	1. Proyecto Acompañamiento y permanencia 2. Apoyar Los Procesos Psicológicos En El Programa De Atención Personal Y Profesional 3. Generando Herramientas Para El Afrontamiento De La Vida Universitaria 4. Campaña: Aun en la distancia siempre pensando en ti y en tu bienestar 5. Campaña: Cuida tus Emociones, Cuida tu salud Mental 6. Liberando Emociones Negativas Para la Buena Salud Mental
Comunitario	Alcaldías-Comisarías del municipio	1. Espacio lúdico y pedagógico para niños en el marco del programa de prevención de abuso sexual infantil 2. Del Impacto global a la Niñez 3. Por Una Vida Libre En Las Problemáticas Psicosociales En Comisaria De Familia
	Secretarías Salud Pública	1. Por tu salud mental te informamos cómo actuar
	Regional de Instituto Colombiano encargado de la prevención integral de la niñez y adolescencia	1. Programa Socioeducativo Para La Resocialización Del Menor Infractor 2. Ejemplos De Amor Surrogate Mothers
Organizacional	Empresas privadas	1. Implementación De Estrategias Que Promuevan La Inclusión Laboral En El Centro De Gestión Y Colocación De Empleo 2. Fortalecer El Proceso De Selección Por Medio De La Actualización Y La Modificación De La Base De Datos De Los Lideres De La Regional Centro Sur 3. Apoyo En Los Procesos De Gestión Humana De La Organización 4. Actualización De Las Hojas De Vida Del Personal Interno De La Organización 5. Participación En Los Procesos De Gestión Efectiva Del Personal 6. Promoviendo El Bienestar De Los Docentes Del Programa De Psicología Con Calidad 7. Restablecimiento De Estrategias Para Mitigar La Exclusión Laboral En La Ruta De Empleabilidad En El Centro de Empleo 8. Apoyo Y Fortalecimiento Al Área De Recursos Humanos de una Institución de educación

		Superior 9. Creación De Las Diferentes Rutas De Atención Integral Para El Contexto Universitario 10. Apoyo En Los Procesos Organizacionales Y Del Talento Humano 11. Fortalecimiento Psicosocial De La Comunidad Educativa Universitaria
Clínico	Consultorio psicológico	1. Identificando Señales Para Prevenir La Violencia En Las Relaciones 2. Programa De Prevención En Los Diferentes Tipos De Violencia Y Como Identificarlas En El Ámbito Familiar Y De Pareja
	Centro Hospitalario	1. Manual Institucional De Manejo De Manejo Psicológico En Pacientes Con Cáncer. 2. Protocolo Institucional Para Atención Del Paciente Oncológico. 3. Actividades De Orientación Psicológica Para La Intervención Del Paciente Oncológico.

Fuente: los autores

Adicional a los encuentros semanales de asesoría con cada docente asesor por la videollamada que minimiza tiempo y costos en el desplazamiento para los estudiantes pues como ya se relaciona anteriormente son residentes de diferentes municipios, Se implementó un plan de formación y fortalecimiento de habilidades por medio de la plataforma de FUNDES, donde de manera mensual se programaron lo que se denominó Espacios Psicológicos y Seminarios de Profundización, donde se capacitó en temas como, Contextualización de la Psicología Jurídica, Legislación en educación inclusiva, Manejo de ansiedad en confinamiento desde las terapias de tercera generación, Entrevista Laboral, La psicología Educativa en Colombia. Teniendo la posibilidad de vincular invitados externos por las facilidades de la virtualidad, además de ampliar el impacto de cobertura con la posibilidad de beneficiarse de las temáticas de manera asincrónica para quienes por diversas razones no podían participar en tiempo real.

Como mecanismo de recolección de la información fue necesario sistematizar los formatos y dar aprovechamiento a la herramienta Drive que facilita el registro y uso de la información, incluso de manera simultánea para varios usuarios, por lo que se implementaron modificaciones en algunos formatos de uso con el fin de optimizar los recursos tecnológicos, dando como valor agregado el ahorro de uso de papel y de una óptima recolección de evidencias y organización de la información con un uso más amigable con el medio ambiente, beneficiando también en tiempo de desplazamiento a los diferentes municipios en

la realización de seguimientos que pasaron a ser telefónicos y vía mail dando incluso la posibilidad de participación simultánea con diferentes agencias.

Como actividad de cierre de calendario académico se llevó a cabo el evento de Prácticas Exitosas donde cada docente asesor escogió una práctica que se destacó de las demás por su desempeño y productos, dentro de las múltiples opciones por los buenos resultados obtenidos, se seleccionaron cinco participantes como ponentes del evento, en el que se contó con la participación de jurados externos para la evaluación de las presentaciones, los postulados fueron de cada campo en el que se realizan las prácticas, dando como primer lugar una práctica abordó en su ejecución dos de los campos por desarrollarse en un espacio de educación superior donde con un eje se trabajó desde lo organizacional la elaboración de los insumos del programa para mejorar las condiciones de calidad institucionales como manuales de funciones, perfiles, protocolos de selección y contratación y por el otro eje se realizó la implementación de un programa de acompañamiento estudiantil con una fase diagnóstica en ideación suicida, posteriormente el diseño de una estrategia de intervención. Dicho evento permitió la participación y asistencia de las diferentes agencias en convenio por medio de la plataforma virtual.

Análisis a profundidad

Según la muestra definida a continuación se analizará a profundidad 12 proyectos para poder comprender las modificaciones estructurales de los planes de trabajo propuestos y los planes de trabajo adaptados por la pandemia.

Fase 5. Revisión posterior:

DOFA agencias

Al finalizar el semestre académico se realizó un análisis de las agencias de práctica con el fin de evaluar la continuidad de convenios para el siguiente semestre teniendo en cuenta las condiciones y la adaptabilidad de los sitios, el proceso ejecutado y el acompañamiento de parte de los colaboradores de sitio, tomando en cuenta el informe final de los docentes asesores, lo que de manera generalizada se describe en el siguiente apartado.

Debilidades y Amenazas

La principal debilidad evidenciada fue el bajo compromiso en el proceso de acompañamiento y seguimiento por parte de 7 de las 31 agencias de práctica en el cambio a la modalidad de teletrabajo, disminuyendo los tiempos de reuniones con el practicante.

Oportunidades y Fortalezas

En contraste se evidencian varias oportunidades y fortalezas que favorecen el desempeño y ejecución de las prácticas aun de modo remoto, como son profesionales disponibles en las agencias en convenio, flexibilidad de los procesos, amplios campos de acción dentro del sitio.

Tabla 3.

Proyectos desarrollados según caracterización del sitio de práctica y campo

Campo de Práctica	Resultado de Dx Necesidades	Proyecto planteado en Presencial	Actividades Propuestas Plan de Trabajo Presencial	Actividades Adaptadas en virtualidad Plan de Trabajo	Metodología en presencialidad	Metodología adaptada en virtualidad	Entregable en Presencialidad	Entregable Producto Innovador adaptado a la metodología TIC
Comunitario	Apoyo en proyecto de prevención de Abuso sexual infantil	Del Impacto Global a la Niñez	-Capacitaciones y talleres en IE de Guamo en prevención de abuso sexual -Socialización de Rutas de Atención -Verificación de derechos y seguimientos casos comisaría	-Diseño de banco de talleres sin llevar a ejecución como insumo para la comisaría -Difusión rutas de atención de manera telefónica -Verificaciones y seguimientos Telefónicos y en alternancia	Talleres en IE Obra títeres en prevención abuso Atención a usuarios en comisaría Visitas domiciliarias Psicosociales	Teletrabajo Alternancia	Diseño de talleres prevención abuso sexual y ejecución en IE guamo	Elaboración de Materiales Lúdicos reciclados para el Aula lúdica de la comisaria orientados a la identificación del Abuso sexual infantil
Comunitario	Apoyo en proyecto de prevención de Abuso sexual infantil	Espacio Lúdico pedagógico para niños, en el marco del programa de prevención de abuso sexual e infantil	-Capacitaciones y talleres en IE de Guamo en prevención de abuso sexual -Socialización de Rutas de Atención -Verificación de derechos y seguimientos casos comisaría	-Diseño de banco de talleres sin llevar a ejecución como insumo para la comisaría -Difusión rutas de atención de manera telefónica -Verificaciones y seguimientos Telefónicos y en alternancia	Talleres en IE Obra títeres en prevención abuso Atención a usuarios en comisaría Visitas domiciliarias Psicosociales	Teletrabajo Alternancia	Diseño de talleres prevención abuso sexual infantil y ejecución en visitas domiciliarias de atención psicosocial Guamo	Aula Lúdica Comisaría. Adecuación de espacio para atención a menores
Educativo	Habilidades sociales y desempeño académico en NEE	Juntos podemos crecer y avanzar	Diseño del programa de desarrollo de habilidades sociales con padres, docentes y niños Actividades lúdicas Refuerzos académicos	Programa de estimulación cognitiva en niños NEE Actividades con docentes y psicorientador vía plataformas videollamadas	Talleres en IE presenciales	Teletrabajo	Programa de desarrollo de habilidades sociales en NEE ejecutado en presencialidad	Protocolo Inclusión Docentes y psicorientador
Educativo	Desempeño académico y convivencia en NEE	Conociendo sobre necesidades educativas especiales	Diseño del programa de convivencia y desempeño académico con docentes y niños NEE Actividades lúdicas Refuerzos académicos	Programa de estimulación cognitiva Actividades con padres de refuerzo en niños NEE vía Whatsapp	Escuelas de padres en IE presenciales	Teletrabajo	Programa de convivencia y desempeño académico habilidades sociales en NEE ejecutado en presencialidad	Guia de trabajo para niños con NEE con padres
Comunitario	Establecimiento y delimitación de rutas de atención integral en salud pública	Por tu salud mental te informamos cómo actuar	Seguimiento pacientes psiquiátricos Entrevistas, diseño, elaboración rutas	Seguimiento telefónico pacientes psiquiátricos Entrevistas virtuales, diseño,	Entrevistas, creación, diseño y Socialización rutas en IE, hospital y dependencias de	Teletrabajo Alternancia	Rutas en afiches infográficos para las entidades oficiales	Ruta y Video de ruta atención en Violencia, ruta atención integral en salud mental y

			de atención integral en físico Socialización en instituciones oficiales	elaboración rutas de atención integral en Video Socialización de las mismas y divulgación por redes de cada entidad	alcaldía			ruta en intento de suicidio En redes sociales de cada entidad oficial
Educativo	Psicorientación y atención a niños NEE	Inclusión en el aula	Diseño del plan de atención con padres, docentes y niños NEE	Programa de Actividades con padres de refuerzo en niños NEE vía whatsapp	Talleres en IE presenciales	Teletrabajo	Plan de atención con padres, docentes y niños en NEE ejecutado en presencialidad	Blog estrategias de inclusión
Educativo	Proyecto de Vida	Orientando hacia el Futuro	Talleres de orientación con 9no a 11° Autoconocimiento Intereses Decisiones	Planeación y diseño de banco de talleres para docentes, padres y estudiantes Diseño de material virtual Diseño rutas orientación vocacional y profesional Socialización por redes	Talleres en IE presenciales	Teletrabajo	Talleres aplicados en presencialidad	Rutas y protocolos de uso de Orientación Vocacional y profesional - Banco de Talleres a Estudiantes, Padres y Docentes
Comunitario	Restablecimiento de derechos Casos Violencia intrafamiliar	Por una vida libre de problemáticas psicosociales	Seguimiento restablecimiento de derechos Intervención psicosocial en violencia intrafamiliar seguimiento de casos	Seguimiento telefónico atención psicosocial diseño, elaboración rutas de atención integral en Video Socialización de las mismas y divulgación por redes y alcaldía	Talleres, intervención casos comisaría y visitas domiciliarias psicosociales	Teletrabajo Alternancia	Talleres, intervención casos comisaría y visitas domiciliarias psicosociales	Ruta Infográfica y Video de p y p problemas psicosociales - violencia intrafamiliar difusión en redes y alcaldía
Organizacional	Procesos de calidad del programa psicología	Promoviendo el bienestar de los docentes del programa de psicología de una Ins de Edu. Superior	Elaboración de informes, actas, talleres de bienestar laboral	Consolidación de información, entrevistas telefónicas, encuestas vía correo electrónico, elaboración de protocolos, manuales, videos, folletos, rutas, planes de formación	Talleres presenciales,	Teletrabajo	Informes operativos y talleres	Descripción de Cargo, Manual de funciones, Ruta de selección, Protocolo Selección, Folleto de inducción, Video de inducción a funciones, Plan profesoral
Jurídico inicial cambio de sitio por cierre a Educativo	Apoyo al programa reducción de consumo de SPA en penitenciaría asignación por patios// Atención y seguimiento en salud mental en situación de pandemia a comunidad universitaria	Di No Al Consumo De Sustancias Psicoactivas Y Si A Una Vida Sana Y Tranquila	Talleres y actividades con reclusos según el programa interno	Infografías, actividades interactivas, videos, técnicas de aplicación autónoma, psicoeducación Diseño de blog para consolidación de la información	Actividades con reclusos	Teletrabajo	Diseño Estrategia prevención SPA	Blog Campaña de salud mental en tiempo de pandemia con comunidad educación superior
Jurídico inicial cambio de sitio por cierre a Educativo	Apoyo al programa reducción de consumo de SPA en penitenciaría asignación por patios // Atención y seguimiento manejo de ansiedad en situación de pandemia a comunidad administrativa	Estrategia De Reducción Al Consumo De Spa Desde Las Competencias Emocionales En Las Personas Privadas de la Libertad	Talleres y actividades con reclusos según el programa interno	Infografías, actividades interactivas, videos, técnicas de aplicación autónoma, psicoeducación manejo por redes sociales institucionales	Actividades con reclusos	Teletrabajo	Diseño Estrategia prevención SPA	Estrategia técnicas de intervención ansiedad en tiempo de pandemia mediada por TIC comunidad educativa docente, administrativos
Jurídico inicial cambio de sitio por cierre a Educativo	Apoyo al programa reducción de consumo de SPA en penitenciaría asignación por patios // Atención y seguimiento manejo de emociones en situación de pandemia a comunidad estudiantil superior	Psicorientación Grupal Como Estrategia De Comunicación Y De Asistencia, Para Disminuir Conductas De Riesgo Que Ocasionan Daño Por Consumo De Spa	Talleres y actividades con reclusos según el programa interno	Infografías, actividades interactivas, videos, técnicas de aplicación autónoma, psicoeducación, sesiones grupales virtuales e individuales whatsapp	Actividades con reclusos	Teletrabajo	Diseño Estrategia prevención SPA	Estrategia Intervención Inteligencia emocional mediada por TIC estudiantes universitarios

Fuente: los autores

CONCLUSIONES

El trabajo realizado permitió mantener y adaptar los proyectos de la práctica profesional, la situación de confinamiento dada por la pandemia actual no puede convertirse en un impedimento para avanzar en los procesos de formación y en desarrollo de las competencias aplicadas de los estudiantes de Psicología.

El Aprendizaje-Servicio mediado por las TIC y articulado con la investigación acción como estrategia, para dar continuidad en la práctica profesional en el programa de Psicología permitieron adaptar actividades, metodologías y productos de la práctica profesional dando apertura a nuevos escenarios de práctica generando incluso mayor impacto en términos de extensión a la población.

El proyecto finaliza dando apertura a una nueva fase basada en las posibilidades de retroalimentación teniendo en cuenta la finalización de un primer ciclo de investigación acción, que permite identificar debilidades, proponer oportunidades de mejora, mantener fortalezas y detectar amenazas en el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cloninger, S, C. (2003). *Teorías de la Personalidad* (Tercera edición). México.

Decreto 1330 de 2019 (Ministerio de Educación Nacional) ·*Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación.* 25 de julio de 2019.

Decreto 2376 de 2010 (Ministerio de Protección social, Ministerio de Educación Nacional). *Por medio del cual se regula la relación docencia - servicio para los programas de formación de talento humano del área de la salud*. 1 de julio de 2010.

del Río Sánchez, C. (2018). *Guía de ética profesional en psicología clínica*. Comercial Grupo ANAYA, SA.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Echeverri-Gallo, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana, 36*(3), 569-584. doi: http://dx.doi.org/10.12804/ revistas.urosario.edu.co/apl/a.5490

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Ley 1090 de 2006 (Congreso de la República de Colombia). *Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico Bioético y otras disposiciones*. 6 de septiembre de 2006

Makarenko, A. S. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Progreso.

McMillan, J. H., Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.

Nieves Tapia, M., González, A., y Elicegui, P. (2005). *Aprendizaje y servicio solidaria en las escuelas Argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias* (2000–2001)[K–12 service learning in Argentina].

Nieves Tapia, M. (2001). El valor pedagógico de las experiencias solidarias. En *Escuela y comunidad: La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional "Escuela y comunidad*. Buenos Aires

Ossa, J. C., Cudina, J. N., Millán, J. D., & Forero, M. R. (2018). Análisis descriptivo de los programas de formación en psicología de Colombia. *Bogotá: ASCOFAPSI*.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. *Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

De aliados a corresponsables: Una experiencia de gestión escolar con los padres de familia

Verónica M. Castillo Pérez
Pontificia Universidad Católica del Perú
Gilmer Bernabé Sánchez
Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen

El presente artículo da cuenta de la gestión escolar en una situación de emergencia sanitaria, producto de la pandemia por COVID 19. Se enfatiza la toma de decisiones de los directivos para dar respuesta e integrar a padres que experimentan la incertidumbre ante su rol activo en la educación remota. Se parte de la pregunta de investigación ¿Qué rol tienen los gestores educativos y los padres en el desarrollo de un año escolar atípico producto de la emergencia sanitaria? cuyo objetivo es analizar la gestión directiva y la corresponsabilidad con los padres de familia de una institución educativa. La principal conclusión es que el éxito de la gestión se debe al cambio de percepción que tiene la comunidad educativa, en tanto se considera que los padres son corresponsables en la formación de sus hijos y no solo aliados.

Palabras clave: *gestión escolar, liderazgo, padres de familia, corresponsabilidad, comunidad educativa*

Introducción

Las reflexiones a las que lleva una situación inesperada como una pandemia repercuten en la toma de decisiones pertinentes y oportunas que deben ser eje en una comunidad educativa eficiente. En ese sentido, el presente artículo da cuenta de la experiencia de gestión y liderazgo en una institución educativa estatal en Lima Metropolitana. Desde esa mirada, se tiene como propósito transformar las percepciones que se tienen de los padres de familia como aliados para visibilizar su corresponsabilidad en el acontecimiento educativo.

Por ello, se parte del reconocimiento de lo que se entiende por gestión y corresponsabilidad, principalmente, de modo que se pueda establecer una relación con el diagnóstico institucional que permita comprender la necesidad de valorar el contexto social, económico y familiar vulnerable que afecta al desarrollo integral de los estudiantes y que pone al descubierto la inequidad de oportunidades para acceder a la educación, aun en contextos urbanos, a los que la pobreza expone, incluso cuando se la declara como un derecho universal. La misma que se acrecienta en tiempos de pandemia en los que los padres de familia deben repensar los estilos de vida, trabajo, convivencia y aprender junto con la escuela que el aula ha dejado de ser la infraestructura en la que se generan los aprendizajes, y se ha posicionado en cada situación que permite la interacción desde la diversidad en unidad de propósitos.

Seguidamente, se analiza la gestión escolar desde la toma de decisiones de los directivos, en relación a su interacción con los padres de familia; así como la corresponsabilidad que estos tienen en la educación para el logro de los aprendizajes y propósitos educativos en un contexto de pandemia, a la vez que se rescata el valor del trabajo integral entre la escuela y la familia para su desarrollo holístico.

Finalmente, los resultados principales de esta investigación evidencian que las acciones tuvieron en cuenta las implicancias de la gestión entendida como una acción participativa, con liderazgo a partir de la corresponsabilidad de los miembros de las familias y los docentes, el acompañamiento de los directivos para atender al bienestar de los estudiantes, sobre todo, de aquellos que están expuestos a mayores índices de vulnerabilidad económica, afectiva y social.

Desarrollo

Gestionar una institución educativa para generar cambios de mejora, en la que se tenga en cuenta procesos de calidad que involucre a toda la comunidad, exige que los directivos tengan competencias y capacidades que estén impulsadas por el servicio, la búsqueda del bienestar común y los logros de aprendizajes de los estudiantes (García, Juárez y Salgado, 2018). Aun más, en un contexto de pandemia en la que como máxima se debe considerar

que ningún estudiante se quede rezagado o no participe de las diversas actividades que favorezcan su formación integral.

En ese sentido, liderar una institución educativa no debe reducirse a una sola persona, debe considerarse, por un lado, a los directivos y por otro, a los otros miembros de la comunidad educativa en la que juegan un papel central los estudiantes y los padres de familia. Desde esta perspectiva, se requiere de un liderazgo comunitario en el que cada integrante es valioso, respetado, valorado y, que a la vez, es responsable de la comunidad. Al respecto, para Cano y Casado (2015) la escuela y la familia tienen la responsabilidad de proponer acciones que favorezcan el desarrollo de una educación total y de calidad. Ambas instituciones son los agentes fundamentales de la formación y por tanto su "alianza es su distintivo, su seña de identidad… son la mejor fuente para la participación y valoración del trabajo que hace el otro" (Cano y Casado, 2015, p.18).

Desde este punto de vista, se debe hablar de una gestión participativa (Llavador, 2003) en la que las decisiones son el resultado de una reflexión de toda la comunidad, básicamente, desde la mirada y los beneficios que debe recibir el estudiante (Bolívar, 2010). Por ello, si no se escucha al estudiante ni se propicia la participación que este debe tener, la gestión por más que logre buenos resultados no será suficiente para formar ciudadanos comprometidos con el país, libres, respetuosos y felices.

Para eso, es indispensable que la gestión escolar considere el modelo de gestión por procesos (Anderson, 2010), ya que, de este modo, se vinculan los elementos que coadyuvan y aseguran un servicio de calidad. Si bien es cierto, que se consideran los resultados de las evaluaciones estandarizadas como un índice de medición de la calidad, no lo es todo; porque, los directivos, docentes y padres de familia, desde esta postura, ubican y encasilla sin tener en cuenta a los estudiantes en su individualidad y particularidad, así como en sus propias competencias y experiencias.

Este hecho, hace que emerja la necesidad de replantear documentos y herramientas que tengan como eje a los estudiantes como fin primordial. Así, cada elemento del proceso, debe ser capaz de transformar la vida de los estudiantes, gracias a su servicio de calidad. Por eso, es indispensable, identificar y, a la vez, organizar todas las actividades, revisarlas para su mejora y evaluarlas con la participación de todos. Esto se podrá lograr, si es que el equipo directivo evidencia una gestión que nace desde el liderazgo pedagógico y considera la

participación de todos los integrantes de la comunidad, así como la transformación de aquellos actos y hechos que no la beneficie.

En cuanto a este modelo de gestión, se destaca la búsqueda de la transformación desde la práctica real en la institución educativa. Este acto educativo, puede ser mediante la renovación de la infraestructura y el equipamiento para lograr un servicio de una educación innovadora y eficiente. Por ende, todo el trabajo administrativo debe estar al servicio de los estudiantes; por eso, la gestión por procesos desde la reflexión de toda la comunidad, constantemente debe tomar decisiones para este fin. tal como se puede observar en la figura 1.

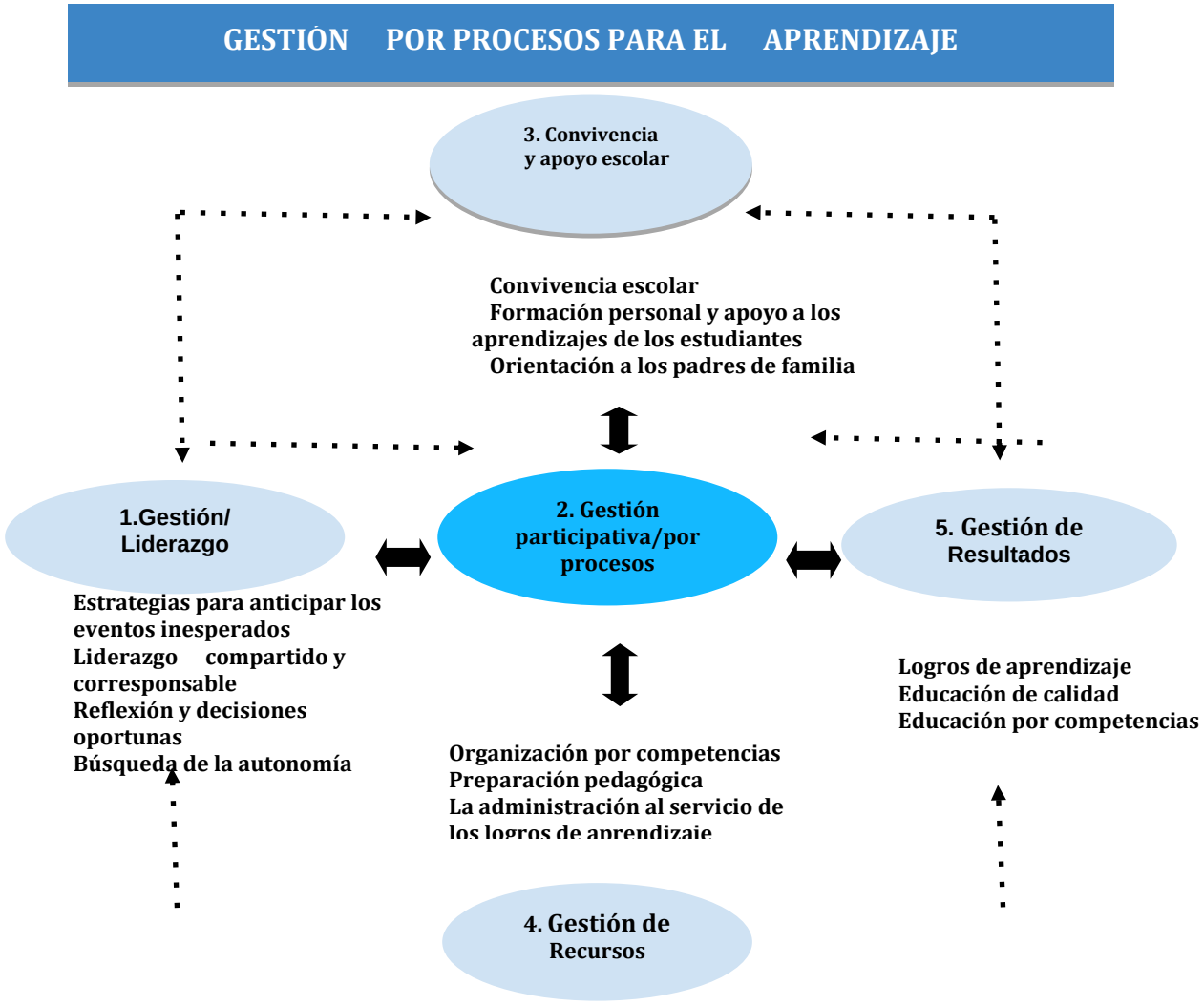


Figura 1. Gestión por procesos para el aprendizaje

Por otro lado, en la gestión escolar, está presente, de manera relevante, el liderazgo pedagógico. Este, para cumplir su misión en el acto educativo, debe cimentar su acción en

los docentes y alumnos. Desde un acompañamiento y monitoreo que busque avanzar y mejorar continuamente. El recojo de información del acompañamiento pedagógico será, fundamentalmente, para tomar decisiones de mejora; lo que implica identificar tanto las fortalezas como las debilidades de la práctica pedagógica, que luego se someten a una reflexión crítica que ayuda y fortalece las capacidades de los docentes. Así, para descentrar este proceso de acompañamiento y monitoreo, se propone tres fases: 1) la autoevaluación por parte del docente, 2) el monitoreo por parte del directivo o un especialista de la UGEL o la DRE y 3) el monitoreo por pares. De este modo, se tiene la mirada desde diversas perspectivas y se proponen las mejoras o fortalecimientos del acto educativo docente. De este modo se hace patente un liderazgo pedagógico democrático participativo y compartido. Sin embargo, si realmente se quiere lograr la eficiencia y eficacia de la gestión, los padres de familia también deben participar de este proceso, dando sus opiniones y sugerencias para la mejora. Tal como se puede ver en la figura 2.

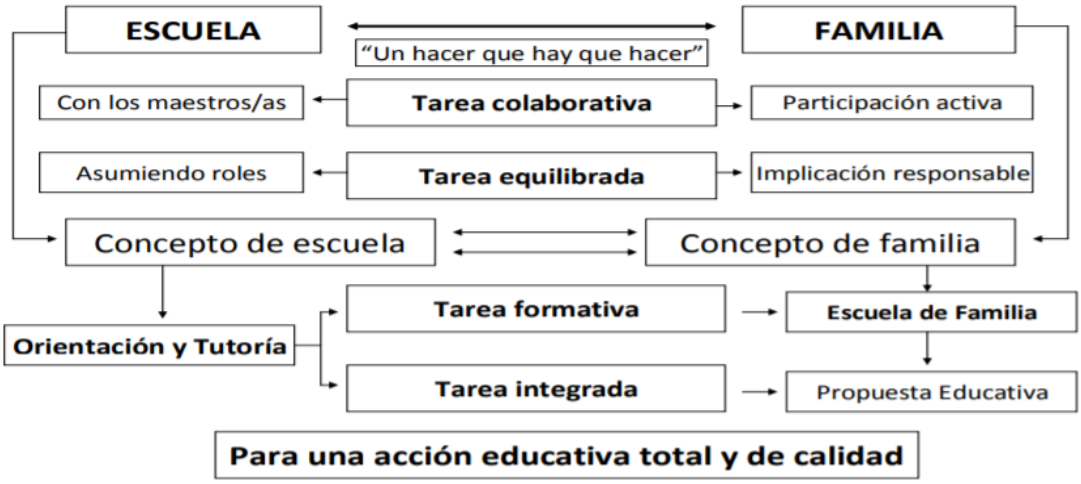


Figura 2. Agentes primarios de la educación. Cano y Casado (2015, p.18)

Siguiendo esta reflexión acerca de la gestión escolar, se debe insistir en que los padres de familia o apoderados juegan un papel de suma importancia, puesto que son parte de la familia de la comunidad educativa. De este modo, se desplaza el concepto de padres de familia como aliados; ya que, ser parte de la comunidad educativa, los hace corresponsables junto con los directivos, los docentes y todo el personal. Así se puede realizar trabajos en equipo, estar atentos al cuidado de los alumnos ante los diversos riesgos que se ven sometidos; combatir el bullying y sus diversas formas de violencia. También, este modelo de gestión por procesos ayuda, a no dejar a los alumnos abandonados; ya que toda una

comunidad vela por su desarrollo y formación integral, sobre todo en tiempos de pandemia, en los que los riesgos de exclusión crecen sustancialmente.

Al respecto de la corresponsabilidad, Sierra (2014) menciona que exige, tanto a los padres como a la escuela, que promuevan espacios de aprendizaje, a la vez que favorezcan oportunidades para reflexionar acerca del desenvolvimiento de su papel en la formación de sus hijos, tanto a nivel personal como educativo, de modo que "establezcan una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores con directivos, docentes, con otros padres de familia y en general, con toda la comunidad educativa en pro de los niños" (p.25).

Los aspectos antes mencionados, en las instituciones que siguen este modelo, seguramente harán que estas sean capaces de enfrentar las situaciones adversas a la educación de los estudiantes, como por ejemplo la suspensión de clases presenciales ante desastres naturales y, como este último año, la pandemia ocasionada por la COVID-19. Según Sierra (2014) se resalta el rol de prevención, la cual está entendida como "la intervención para lograr reducir, contrarrestar y suprimir los factores que se encuentran relacionados a los problemas (…) además es actuar sobre y teniendo en cuenta el contexto social en el cual se encuentra inmerso el individuo" (p.23). Este rol tan preponderante en una sociedad que requiere del cuidado de los niños solo se puede lograr a partir de la corresponsabilidad.

En este contexto, el trabajo cooperativo se hace indispensable (Fernández - Blazquez y Echeita, 2018), el equipo directivo, la Asociación de Padres de Familia (Apafa), los comités de aula, los docentes, el personal de mantenimiento y administrativo, para la toma de decisiones que minimicen los riesgos que puedan sufrir los estudiantes en el proceso educativo. Sobre todo, repensar en aquello que lleva a formar personas integralmente y que, además, debe estar inmerso en todas las áreas curriculares y el desarrollo de competencias tales como la vida ciudadana, la inclusión y equidad, el bienestar socioemocional y, sin dejar de lado, el reducir las brechas digitales, como lo menciona el Proyecto Educativo Nacional 2036 (PEN).

En la siguiente figura 3, se puede ver en detalle la organización de una institución educativa que busca anticipar los eventos de riesgo inesperados como la pandemia.

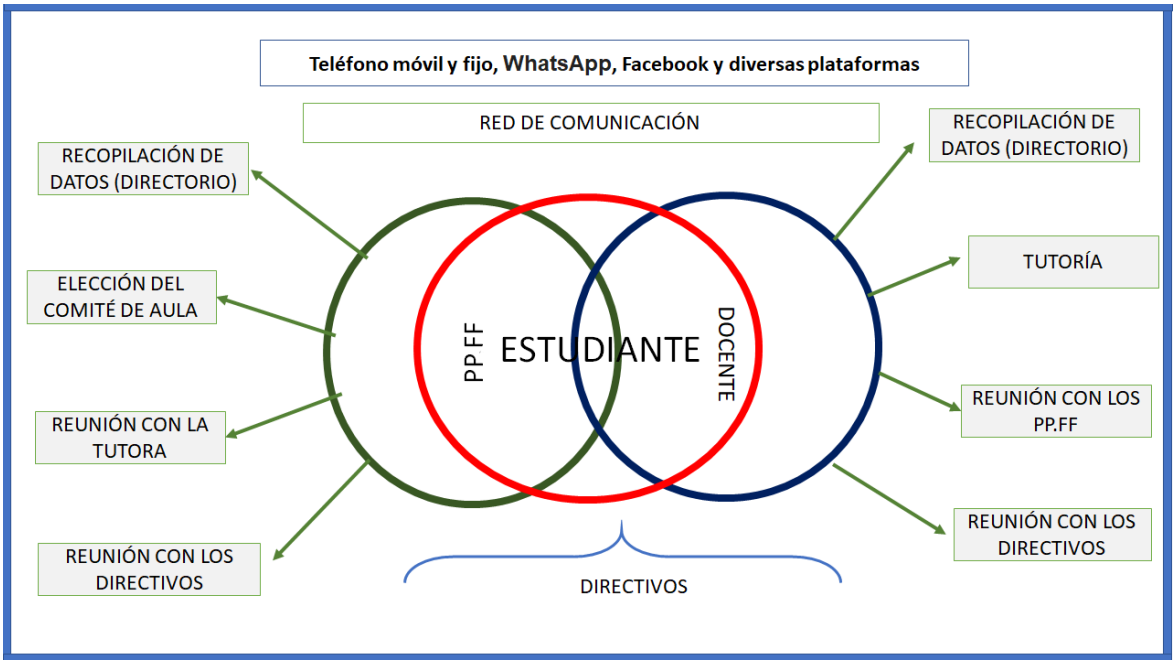


Figura 3. Gestión de trabajo participativo preventivo

Ante estas situaciones, para que la toma de decisiones de manera democrática participativa sea efectiva, es indispensable que la gestión sea autónoma; esto hará que se considere el contexto de manera directa, oportuna y efectiva. Por tanto, es necesario que se les dote de herramientas básicas como una buena infraestructura, el apoyo necesario en situaciones de riesgo y, sobre todo, no se les abrume con trabajos que solo se centren en lo administrativo, que este aspecto se sustente, fundamentalmente, en los logros de aprendizaje; es decir, en la educación, el aspecto administrativo adquiere su verdadera dimensión cuando apoya el desarrollo del aprendizaje, si este no se cumple, la labor y el esfuerzo desplegados se reduce a lo administrativo; y este hecho hace que no se desarrolle como debe ser el acto educativo.

Método

La investigación se desarrolló en una institución educativa pública de Lima Metropolitana que atiende a más de 2000 estudiantes, de los cuales, según los datos recabados, el 34,16 % de sus padres cuentan con estudios superiores, mientras que el 27,25 % con estudios secundarios completos, el 32,39% se ubica con primaria o secundaria incompleta, y un 6.2% no sabe leer ni escribir.

Además, se debe puntualizar que la institución educativa se encuentra, como muchas en Lima Metropolitana, a expensas de peligros como el consumo de alcohol y drogas, la

delincuencia, etc., que, de no ser por el trabajo de toda la comunidad, sobre todo, de los padres de familia, no se hubiera logrado mantener una educación de calidad para todos. Asimismo, se debe rescatar el trabajo constante, de prevención y evaluación que los lleva a la reflexión oportuna; es decir, es una comunidad que está en constante aprendizaje y toma de decisiones (Bolívar, 2015).

Una vez conocido el contexto, surge la pregunta de investigación ¿Qué rol tienen los gestores educativos y los padres en el desarrollo de un año escolar atípico producto de la emergencia sanitaria? Para poder dar respuesta, se plantea como objetivo analizar la gestión directiva y la corresponsabilidad con los padres de familia de una institución educativa de Lima Metropolitana. Es así que esta investigación, de carácter cualitativo, utiliza la técnica de análisis documental, entendida como la operación que consiste en examinar un documento para encontrar sus elementos esenciales y las relaciones entre ellos. Como documento fundamental se considera el Proyecto Educativo Institucional (PEI), como manifiesta el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2016):

> De acuerdo con la Ley 28044, Ley General de Educación y su Reglamento, es un instrumento que orienta la gestión de la institución educativa. Se trata de una herramienta de planificación a mediano plazo que se relaciona con los otros documentos de gestión, como el Plan Anual de Trabajo, el Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCI) y el Reglamento Interno (RI). El PEI y el PAT están claramente vinculados, en tanto este último concreta los objetivos estratégicos del PEI en actividades y tareas que se realizan durante el año escolar. (p.14)

Esta fuente de análisis ha sido organizada según categorías, con el fin de identificar información que pueda dar cuenta de cómo se muestra la gestión escolar desde la planificación y la actuación de los gestores directivos y la corresponsabilidad de los padres de familia. Este proceso de interpretación y análisis de la información implica hacer un tratamiento de los datos obtenidos para entender las características de la gestión escolar y la implicancia de los padres de familia en su rol de corresponsabilidad para contribuir en el logro de aprendizajes y los propósitos educativos necesarios para la formación de sus hijos.

Este tipo de análisis implica la utilización de descriptores, tales como la gestión escolar y la corresponsabilidad. Estos permiten la construcción de categorías que representan el

contenido alineado a las palabras clave de esta investigación, de modo que se puede caracterizar la información extraída del documento. Se ha tenido especial cuidado en la visibilización del vocabulario explícito y de las ideas que permiten entender el significado de los descriptores a la luz de los conceptos abordados en esta investigación. En ese sentido, las palabras clave se han obtenido por asignación; es decir, se han elegido y atribuido los términos que no figuran en el texto, pero lo representan.

Análisis de resultados y discusión

A partir del análisis de los datos obtenidos en la institución educativa en la que se desarrolla esta investigación, se tiene que, respecto de la gestión escolar, se da cuenta del tipo, las características y el liderazgo en la gestión que asume la institución. Es así que, tal como se ha mencionado anteriormente, se tiene como propósito la generación de cambios de mejora que requieren de una comunidad involucrada, con directivos competentes, con capacidades desarrolladas que estén impulsados por el servicio, la búsqueda del bienestar común (García, Crispín, Salgado, 2018). En este sentido, se puede observar que, desde el marco legal que sustenta su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se tiene en cuenta la necesidad de dar respuesta a las demandas que implica un nuevo estilo de gestión que centre su propósito en los aprendizajes de calidad de los estudiantes.

Se reconoce que el PEI de la institución está guiado en el modelo de gestión por procesos, de modo que los objetivos estratégicos guían las acciones en un periodo de tres años, en los cuales se considera como un eje tanto las necesidades de los estudiantes, como el funcionamiento de la institución y su entorno; a la vez, articula un conjunto de valores que hacen posible la organización para asegurar un aprendizaje de calidad, en respuesta a los intereses de las estudiantes y de la sociedad.

En el sentido de asegurar los aprendizajes, se afirma que todos los esfuerzos, así como las actividades del equipo directivo y de la comunidad educativa se centran en los estudiantes cuando garantizan un servicio eficiente y eficaz en beneficio del logro de los aprendizajes y el bienestar de toda la comunidad educativa. Es decir, no se reduce a una sola persona, sino que involucra a los directivos y a toda la comunidad educativa, en la que se destaca el rol de los estudiantes y los padres de familia. Esto da cuenta de una gestión participativa, que en

palabras de Llavador (2003) es aquella que considera las decisiones como el resultado de una reflexión de toda la comunidad para el beneficio de los estudiantes. A su vez, esto implica el liderazgo comunitario, que considera que cada integrante es responsable de la comunidad; es decir, se cumple que la escuela y la familia tienen la responsabilidad de proponer acciones que favorezcan el desarrollo de una educación total y de calidad (Cano y Casado, 2015).

Ahora bien, al considerarse una gestión marcada por los procesos, es imperante destacar el liderazgo pedagógico, participativo y transformacional, en tanto “procura la transformación de las prácticas de gestión desde la propia institución educativa, convirtiéndola en un verdadero centro de aprendizaje, en el que se promuevan la creatividad, la innovación y el emprendimiento” (PEI, p.8).

Según se observa a lo largo del documento, los directivos tienen el propósito de transformar la gestión escolar e insistir en toda actividad, programa, jornada, etc. el logro de los aprendizajes como parte fundamental de la cadena de valor que debe imperar en el sistema educativo; por ello, la institución gestiona acciones de convivencia escolar y emplea estrategias para prevenir y resolver conflictos. Esta tarea es posible gracias a que “en la I.E. se promueve la participación activa y efectiva de toda la comunidad educativa” (PEI, p.13). Esto permite realizar trabajos en equipo, sobre todo para el cuidado de los alumnos, quienes por el contexto en el que se desenvuelven, están en constante peligro; además de ello, buscan combatir la violencia expresada en sus diversas formas. Tal como se mencionó, la gestión promueve que la comunidad educativa vele por el desarrollo y la formación integral de los estudiantes. Por tanto, se corresponde al rol de prevención definido por Sierra (2004) para intervenir desde la reducción y la supresión de los factores que ponen en peligro a la comunidad, desde la corresponsabilidad.

Es necesario remarcar que la gestión escolar que busca promover la eficacia y eficiencia en el bienestar de la comunidad educativa requiere de acciones basadas en el liderazgo pedagógico. En ese sentido, el PEI de la institución evidencia que tienen en cuenta que debe “mejorar y transformar lo que ya tenemos para un servicio de calidad; en esta línea de pensamiento y acción, debe primar la eficiencia y eficacia en la mejora de la enseñanza de los docentes y en el logro de los aprendizajes de las estudiantes” (p.8) y toma acciones que se derivan en las alianzas estratégicas que asume a través de convenios con diversas

instituciones de la localidad.

En esa línea, la misión que corresponde al liderazgo considera el acompañamiento y el monitoreo que busque avanzar y mejorar continuamente, a la vez que recoge información de los padres y docentes para tomar decisiones de mejora, desde los aspectos de identificar fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica que somete a una reflexión crítica para ayudar a fortalecer las capacidades de los docentes. Esto se evidencia cuando en sus objetivos institucionales considera “Mejorar la programación curricular, mediante la promoción de trabajo colegiado por áreas, niveles y/o ciclos para lograr un desempeño docente y directivo eficiente” (p.15).

De este modo, se tiene la mirada desde diversas perspectivas y se proponen las mejoras o fortalecimientos del acto educativo. Así, se hace patente un liderazgo pedagógico democrático participativo y compartido. Asimismo, si se quiere realmente la eficiencia y eficacia de la gestión, los directivos son conscientes de que los padres de familia deben participar de este proceso, dando sus opiniones y sugerencias para la mejora de este. Por ello, en el diagnóstico que realiza considera como una fortaleza el compromiso de los padres de familia, en su mayoría, para ayudar en los logros de aprendizaje de las estudiantes. Aunque, también se muestra como una debilidad que “algunos padres de familia, no asisten a las reuniones ni se comprometen con la formación de sus hijas y dificulta el trabajo en conjunto de tutor, auxiliar y estudiante” (PEI, p.13).

Por lo tanto, es posible destacar que la presencia del liderazgo pedagógico guía a las acciones de la institución educativa, en la que se observa un liderazgo “compartido y democrático; esto nos impide centrarnos en una gestión individualista; es decir, la responsabilidad, así como la toma de decisiones, será compartida por toda la comunidad educativa” (PEI, p.8). Es esta vivencia del liderazgo compartido la que marca la promoción de la convivencia democrática cuando afirman que “se les da la importancia necesaria e indispensable a los padres de familia, las alumnas, los docentes y todo el personal que conforma esta familia” (PEI, p.8).

En cuanto a la corresponsabilidad, se observa su presencia en todo el documento, es así que desde los documentos que orientan la gestión, se prevé encargar a los miembros integrantes de la comunidad educativa: profesores, estudiantes y padres de familia, su fiel y estricto cumplimiento y su evaluación permanente mediante la ejecución del plan anual de trabajo.

Es interesante destacar que el documento de análisis no solo tiene en cuenta la participación de los padres como aliados con la institución, sino que los considera desde la elaboración de los aspectos más relevantes, tales como el diagnóstico, la identidad, la propuesta de gestión, la propuesta pedagógica y las acciones de mejora; lo que implica que los padres se involucran a la vez que asumen la responsabilidad como una exigencia tanto interna como externa, comprometiéndose a un trabajo participativo de todos los agentes educativos, que, integrados responsablemente, pueden clarificar las acciones educativas, tal como se expresa en el PEI de la institución:

> El gran desafío consiste en dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa; por eso la gestión escolar debe encaminarse a recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa, incorporando a tales actores como protagonistas del cambio educativo. (p.2)

Entre las fortalezas que resultan de la evaluación de diagnóstico se destaca que existe el diálogo continuo y la atención de calidad que se les brinda a los estudiantes y los padres de familia, lo que da como resultado que un “99.4% de estudiantes que culminan el año escolar 2019 se matriculan y concluyen el 2020.”

Asimismo, debido al esmero que pone la comunidad educativa en la formación integral de los estudiantes, existe un 98% de permanencia. Este resultado evidencia que la institución está bien organizada y que hace efectivo el modelo de gestión por procesos en los que resalta el liderazgo y la gestión democrática participativa. Esto se ha logrado a partir de la reacción eficaz y oportuna ante situaciones de riesgo, tanto sociales como los que devienen de la pandemia.

El trabajo de sensibilización y reflexión de toda la comunidad ante estos eventos y la experiencia ante los desastres naturales sufridos con anterioridad, les permite estar preparados para enfrentar situaciones previstas e imprevistas, como la pandemia. Para ello, cuentan con un directorio completo y ordenado. Esta acción les permite garantizar que ningún estudiante quede aislado, dada su situación socioeconómica, lo que implica estar atentos para reconocer a quienes debe socorrer inmediatamente.

Por tanto, si el documento refuerza la mirada desde la gestión participativa, que tiene la institución, de modo que permite comprender que esta debe encaminarse a un proceso de transformación constante; asimismo, considera la diversidad de experiencia, opiniones y propuestas en unidad. Desde esta perspectiva anima a otros actores a repensar la gestión, ya que esta debe responder a las necesidades de toda la comunidad educativa, básicamente, centrada en los logros de aprendizajes de estudiantes y que estos deben ser de calidad para cada uno de ellos sin distinción alguna.

Conclusiones

El modelo de gestión por procesos que experimenta la institución educativa destaca por ser participativa, dado que considera las reflexiones de toda la comunidad, para la toma de decisiones en beneficio de los estudiantes. Sobre todo, cuando la educación integral se pone en riesgo por diversos factores previstos y no previstos, como la pandemia.

Se evidencia que las acciones tuvieron en cuenta las implicancias de la gestión entendida como una acción participativa, con liderazgo a partir de la corresponsabilidad de los miembros de las familias y los docentes, el acompañamiento de los directivos para atender al bienestar de los estudiantes, sobre todo, de aquellos que están expuestos a mayores índices de vulnerabilidad económica, afectiva y social.

La corresponsabilidad de los padres de familia en el acto educativo se pone en práctica cuando estos intervienen en la toma de decisiones en relación al bienestar de los estudiantes, desde que dejan de percibirse y ser percibidos como aliados.

Por tanto, se evidencia que la propuesta pedagógica tiene como centro de atención el desarrollo integral de las estudiantes y su aprendizaje; en tanto sus acciones de gestión, liderazgo y logro de aprendizajes tienen una relación armoniosa que promueve eficiencia, por su naturaleza abierta y flexible, la misma que se va enriqueciendo con el aporte de los docentes y es resultado de los procesos de monitoreo y acompañamiento implementados desde una visión de liderazgo participativo, con la corresponsabilidad entre los padres de familia, los docentes y el equipo directivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo; claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. 9 (2), pp.34-52. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf

Bolívar, A (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación*, *7*(1). Recuperado de https://revistas.uam.es/reice/article/view/5419

Bolívar, A (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y maestros.361.pp.*23-27. Recuperado de http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente6_1.pdf

Cano, R., & Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 18*(2), pp. 15-27. DOI:http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491

Fernández - Blazquez, M.L.M y Echeita, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como señal de identidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *22*(2),pp.161-183. Recuperado de https://docplayer.es/201466657-Un-departamento-de-orientacion.html

García, F., Juárez, S., & Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, *37*(2), 206-216. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&tlng=es.

Llavador, F (2003). Organización postfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. En Ferreira, N. (org.). *A gestao da educacao na sociedade mundializada: por uma nova cidadania.* Río de Janeiro: DP&A

Minedu (2016). Guía para formular e implementar el proyecto educativo institucional. Lima: Minedu. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/pdf/proyecto-educativo-institucional.pdf

Sierra, M. (2014). *Corresponsabilidad de padres de familia en los procesos formativos de los niños vinculados a la Fundación Imago* (Tesis de grado). Recuperado de https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/1668/1/Corresponsabilidad-padres-familia-formacion-ni%C3%B1os_Fundaci%C3%B3n-Imago.pdf

Modelos educativos para tiempos de pandemia. Factores de éxito y lecciones aprendidas de las Políticas educativas de Colombia y Estonia

Giovana Hurtado-Magán
Rosa Tolentino-Leyva

Resumen

Como consecuencia de la pandemia de la COVID-19, los sistemas educativos tuvieron que adaptarse a un nuevo escenario de enseñanza aprendizaje que trajo consigo retos para el acondicionamiento de plataformas virtuales de aprendizaje y recrear formas de enseñar. Colombia y Estonia han desarrollado políticas educativas de respuesta ante esta crisis. Mediante el análisis comparado de las políticas educativas de ambos países, se describen los factores centrales de sus modelos educativos; para exponer aspectos relevantes de la formación inicial y continua de los docentes, para apreciar la importancia de las tecnologías en la educación remota, y concluir con algunos aportes para su implementación por otros sistemas educativos del mundo.

Palabras clave: *Políticas educativas. Formación docente. Modelos educativos. Educación en pandemia. Tecnologías educativas.*

Introducción

La realidad latinoamericana es diferente a la europea, tiene contrastes en cuanto a su contexto social, económico, político y cultural. Por ello, se buscó comparar dos países de ambas regiones que fueran miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y que destaquen en su región por su desempeño en las pruebas PISA, como es el caso de Estonia y que tengan realidades similares a la peruana, como es el caso de Colombia. Con tal fin se recurre al método de la educación comparada para comprender de manera profusa y profunda el fenómeno educativo (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016). Se presenta una primera aproximación interpretativa del fenómeno educativo en los contextos colombianos y estonios. Para ello, se realiza una yuxtaposición de los elementos presentes en cada sistema educativo y se establecen relaciones entre los mismos; buscando los focos comunes a pesar de sus distinciones en relación con su posicionamiento frente a los estándares y medidas de desarrollo (Egido y Martínez-Usarralde, 2020).

Se parte del estudio del marco contextual de las políticas educativas de Estonia y Colombia, se realiza al análisis de algunos elementos destacables de los modelos educativos que evidencian su éxito en un contexto de pandemia, como lo es la gestión descentralizada y la gestión de la información. Se reconoce la importancia de la enseñanza personalizada como un elemento clave para el logro efectivo de aprendizajes. Además, se hace hincapié en la formación inicial del docente, así como en su desarrollo a través de líneas de carrera que le brinden oportunidades y estabilidad.

Al abordar los factores mencionados se resalta la importancia de las tecnologías en la educación, en especial en la educación remota, así como las habilidades tecnológicas en los docentes, para lo cual se desarrollan una serie de recomendaciones para una exitosa implementación de la política.

Marco contextual y de políticas educativas

Colombia es 25 veces más grande que Estonia y tiene 36 veces más habitantes; sin embargo, el ingreso per cápita en Estonia es 12 veces mayor que Colombia. La actividad económica que más aporta al Producto Bruto Interno (PBI) de Colombia es el comercio al por mayor y menor, mientras que, en Estonia, las nuevas tecnologías; por ello está más preparado para afrontar el contexto de la educación virtual en tiempos de pandemia. El presupuesto que Estonia asigna a la educación equivale al 6.0% de su Producto Bruto Interno (PBI) y lo invierte en ofrecer comidas gratuitas a escolares, desarrollar escuelas rurales o lo destina a niños con necesidades especiales. Por su parte el presupuesto de la educación colombiana es de 5.2% del PBI y se destina a funcionamiento, inversión, pasivos, infraestructura y el fortalecimiento a las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación. En general ambos países buscan proporcionar medios suficientes para implementar políticas para poner fin a la pobreza en todas sus dimensiones a través de la educación.

Las políticas educativas recogen aspectos culturales, ideológicos y cognitivos de la realidad educativa (Pacheco, 2013), por lo que como toda política pública resulta ser un conjunto de acciones que aspiran a transformar intencionalmente la realidad, desde una realidad imperfecta hacia una visión idealizada de esta (Brogué – Torruella, 2014). El Ministerio de Educación Nacional de Colombia define la educación como un proceso de formación permanente, personal cultural y social y coloca a la persona humana como centro del servicio público educativo, ya que este cumple una función social. Para Estonia el aprendizaje es una

forma de vida, se cuenta con una Estrategia de aprendizaje permanente, que es un documento que guía la educación, en ella se afirma que es muy importante que todos sus ciudadanos comprendan cuál es la ruta de la política pública para el conocimiento y la innovación, pues se busca que sus ciudadanos sean emprendedores y creativos para hacer frente a un entorno que cambia rápidamente. Por ello se propicia la investigación, el desarrollo y la innovación desde la escuela. Un elemento importante para coadyuvar a la innovación es la transformación de las prácticas pedagógicas, ya que sirven para implantar una cultura de innovación (Sánchez, 2019).

En Estonia y en Colombia todas las personas tienen derecho a la educación. En ambas la educación es obligatoria, sin embargo, en Estonia es obligatoria para los niños de 7 a 17 años de edad y en Colombia de los 5 a los 15 años para la educación preescolar (1 año) y la básica (9 años). Los dos países brindan educación gratuita en las escuelas públicas, pero también existe la educación privada. Los padres deciden en cuál matriculan a sus hijos, pero le corresponde al gobierno supervisar la prestación de los servicios educativos; por tratarse de un sistema educativo garantista tienen mecanismos de control que certifican un resultado homogéneo en los procesos educativos.

En Estonia para garantizar el acceso a la educación, los gobiernos nacionales y locales deben mantener el número necesario de escuelas, lo cual evidencia un manejo importante en las estadísticas vinculadas a la tasa de natalidad. Las políticas educativas de Colombia están orientadas a cerrar las brechas de acceso a la educación con calidad. Siendo un país con una diversidad cultural busca integrar las diferencias, los territorios y sus contextos, para impulsar el desarrollo integral de los individuos y de la sociedad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que hace Colombia por mejorar la alfabetización su tasa de analfabetismo es de 5.24%, mientras que en Estonia es de 0.11%.

El acceso a la información y al conocimiento a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) es fundamental para que los países evolucionen a mejores niveles de desarrollo, esta posibilidad de acceso es lo que se denomina brecha digital y se da fundamentalmente entre los niveles socioeconómicos de bajos ingresos con los de mayores ingresos. En Estonia la conexión a internet es un derecho, el compromiso con la tecnología es tan evidente que casi todos los servicios públicos se pueden realizar a través de internet, desde el matrimonio hasta los procesos electorales.

La revolución educativa en Estonia tiene como objetivo implementar la tecnología de manera eficiente y efectiva en el proceso de enseñanza - aprendizaje, para mejorar las habilidades

digitales de toda la nación; incluye asegurar que cada estudiante desarrolle competencias para acceder a la infraestructura digital. Sin embargo, no todo es perfecto en Estonia, su principal preocupación es la falta de audacia y creatividad para usar diferentes habilidades en situaciones nuevas, una pérdida más rápida de habilidades y una falta de habilidades informáticas y arrojo por parte de las personas mayores.

Por su parte, Colombia tiene una brecha digital por cerrar, principalmente en las regiones, que impiden que la ciudadanía acceda libremente a los beneficios de la tecnología y la conectividad. En el año 2018 solo el 38 % de los estudiantes colombianos tenía conexión a internet y acceso a un dispositivo electrónico (Banco Mundial, 2020). El gobierno busca crear estrategias para ampliar la conectividad mejorando su infraestructura tecnológica.

Ambos modelos educativos han implementado políticas para mejorar la educación a través del uso de las TICs, a continuación, se aprecia los factores que inciden en el éxito de un modelo educativo.

Modelos educativos. Gestión e información

El modelo de gestión educativa en Colombia es centralista, el director de escuela tiene cierto margen de autonomía y flexibilidad en los calendarios académicos, los puede adaptar a las condiciones económicas regionales y a las tradiciones de las instituciones educativas. En Estonia la gestión es compartida entre autoridades locales y centrales lo que implica una mayor autonomía para gestionar el currículo y para la contratación de docentes; en secundaria la mayoría de las decisiones se toman dentro de los colegios.

El gobierno central de Estonia y de Colombia supervisan y evalúan la calidad educativa. En Estonia, el financiamiento de la educación básica es responsabilidad de las autoridades locales, quienes pueden asignar más presupuesto a los mejores colegios hasta un 30%, de esta manera se estimula la competitividad entre estos.

Según lo expresa Canales Aliende (2015) la evaluación es la fase final de las políticas públicas, es emitir un juicio de valor que requiere usar de forma sistemática, integrada y coordinada, las diversas técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, en la Administración Pública y en la gestión pública. Para ello es necesario contar con datos e información presupuestal, de gastos, informes económicos y contables, indicadores estadísticos, etc. En esa línea tanto Estonia como Colombia cuentan sistemas de gestión de datos para su uso por cualquier ciudadano para fines de investigación y para conocimiento de la sociedad.

El Sistema de Información Educativa de Estonia (EHIS) es una base de datos estatal que reúne toda la información relacionada con la educación: instituciones educativas, estudiantes, docentes y profesores, documentos de graduación, materiales de estudio y planes de estudio. También es posible acceder a información sobre las calificaciones y la formación adicional completada por profesores y académicos. El EHIS forma parte del monitoreo del sistema educativo para que las autoridades puedan asegurarse que se está preparando a las personas para el mercado laboral del futuro. El EHIS almacena los datos ingresados desde el año 2005. Este sistema brinda la facilidad de transferir los resultados de los estudios escolares para acceder a la admisión en la universidad deseada.

En Colombia el portal de datos abiertos brinda información y estadísticas del sector educación. La información que contiene se agrupa en: información para padres de familia, establecimientos y comunidad educativos; e información para investigadores y para las secretarías de educación regionales. En el primer grupo de destinatarios se encuentra información sobre las escuelas y universidades, sus resultados en las pruebas SABER (es una prueba nacional estandarizada para medir aprendizajes), además de información sobre las carreras que se ofrecen en las universidades. Una debilidad en el portal es que no hay información sobre la oferta educativa en educación técnica superior. En la información para investigadores y secretarías de educación se encuentran datos vinculados a la población estudiantil, los establecimientos educativos, tasas de matrícula y estadísticas por nivel educativo, además de resultados de encuestas sobre sexualidad y sobre convivencia. Un portal importante es el Observatorio Laboral para la Educación que brinda información sobre las carreras a estudiar.

Como se aprecia, ambos países cuentan como factor de éxito con bases de datos. Sin embargo, estos no son suficientes en tiempos de pandemia, se requiere un sistema integrado de recolección, análisis y visualización de datos para la toma de decisiones que contenga información para todos los actores del sistema educativo y del sistema de salud (Banco Mundial, 2020), de esta manera se podrá tener un mejor seguimiento de la calidad de los programas pedagógicos, pero sobre todo se podrá monitorear la salud, la vulnerabilidad de niños en situación de riesgo, el bienestar y aprendizaje de los alumnos.

Enseñanza personalizada con tutoría.

Un factor importante en la calidad de la enseñanza es la posibilidad de atender en forma personalizada al alumno; así en Estonia se tiene un promedio de 18 y 19 estudiantes por

grado en primaria y secundaria, respectivamente. Se asignan dos tutores por grado para verificar las actividades diarias de los alumnos. Las clases de tutoría se desarrollan en los primeros minutos de clase para comentar situaciones actuales, y conocer las preocupaciones personales o académicas de los alumnos. Además, se cuenta con tutorías una vez por semana.

En Colombia se tiene un promedio de 30 y 40 estudiantes por grado en primaria y secundaria, respectivamente. Existen docentes orientadores que se encargan de guiar a los estudiantes en el desarrollo de su personalidad, conducir su acceso a la cultura, procurando que alcancen conocimiento científico y técnico, formación en valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y de respeto a la diversidad; ello con el fin de que el estudiante pueda realizarse y ejecutar actividades orientadas al desarrollo humano y socioeconómico del país. Paralelamente, se cuenta con tutores para la mejora del desempeño de los alumnos en las pruebas nacionales SABER.

En el Cuadro 2 podemos apreciar la cantidad máxima de estudiantes por aula en cada país. Estonia tiene menos alumnos por aula que el promedio de países OCDE, mientras que Colombia casi lo duplica.

Cuadro 1

Comparación del número máximo de estudiantes por aula

Estonia		**Colombia**	
Primaria	**Secundaria**	**Primaria**	**Secundaria**
18	19	30	40

Promedio OCDE: Primaria 21 Secundaria 22

Fuente: elaboración propia sobre la base de OCDE.

Se requiere mejorar el acompañamiento en la enseñanza no presencial, sobre todo cuando estamos hablando de hogares sin conectividad, en los que la radio y la televisión se convierten en el recurso educativo por excelencia, en estos casos se podría recurrir a llamadas telefónicas o mensajes de texto en simultáneo a los programas televisivos (Banco Mundial, 2020). Por ello, el acompañamiento escolar personalizado es otro de los factores clave para el éxito de un modelo educativo.

Formación inicial y desarrollo docente.

Una de las condiciones para que un sistema educativo sea exitoso es la calidad del docente. Los países que han decidido implementar políticas que fomenten el desarrollo profesional sostenido, en pro de empoderar al docente con herramientas pedagógicas para que sean utilizadas de manera oportuna y correcta en busca del logro de aprendizajes en los estudiantes, se han convertido en referentes mundiales por los buenos logros de aprendizaje y la calidad educativa que brindan. Por ello es fundamental consolidar como mecanismo de política educativa la formación continua de los docentes (Estacio y Medina, 2020).

Para ser docente de inicial o primaria en Colombia se requiere ser licenciado en educación infantil o primaria, respectivamente, aunque en zonas alejadas o rurales se aceptan estudios de bachiller, otros estudios y hasta sin estudios superiores. En Estonia los docentes de educación básica que inician su carrera profesional deben tener licenciatura en educación básica y maestría.

Para ser profesor de secundaria en Colombia se requiere el título de licenciado universitario y tener un máster de profesorado de secundaria, y para ser profesor de bachillerato se requiere además conocimiento de otro idioma, sin embargo, hay zonas donde se contrata a docentes sin título pedagógico como es el caso de las zonas afectadas por el conflicto armado. En Estonia, el profesor de secundaria tiene una formación inicial de cinco años junto con un desarrollo profesional continuo; muchos de ellos tienen otra carrera profesional que le sirve para especializarse en un área determinada, a parte de la formación pedagógica; todos los docentes tienen como mínimo maestría, además de varios cursos que garantizan su formación continua (Eurydice, 2018).

Según Villalaz y Medina (2020) las prácticas educativas demuestran que la capacitación a docentes tiene diversos enfoques dependiendo de los objetivos de la institución educativa, pudiendo hacerse sobre tecnologías o sobre estrategias docentes. El escenario en Colombia para el ingreso y ascenso en la carrera docente de la educación pública se cuenta con un Escalafón que establece los requisitos para ingreso y ascenso de los educadores titulados a los distintos grados. En Estonia cada año se forma a más de 3.000 docentes dado el tamaño del país es un gran porcentaje del profesorado; esta formación es presencial, en línea y semipresencial dependiendo de las características del curso. De esta forma se facilita el acceso a la formación de los docentes. En Estonia se necesita un mínimo de 160 horas de formación permanente para ascender a los puestos de profesor de nivel avanzado o de profesor especialista en metodología.

Estonia es un país que apostó por la organización y digitalización de su sistema educativo, teniendo como aliado a un docente con un perfil profesional altamente calificado. El docente en Estonia es muy valorado por la sociedad, ya que está consciente de que es uno de los artífices de su desarrollo social y económico basado en la educación de la población.

Colombia está implementando la carrera profesional docente, que no solo le exige estudios superiores, sino que le brinda diferentes propuestas para estudios de especialización docente; lo que está marcando una diferencia en la región. A pesar de que casi el 80% de los docentes colombianos ha sido formado en temas relacionados a las TIC, la mayoría no estaba preparado para enseñar remotamente pues el 34% todavía no siente satisfechas sus necesidades de formación en esta área (Banco Mundial, 2020).

Otro aspecto importante para mencionar es que en ambos países los docentes tienen las más bajas remuneraciones de su región; si bien Estonia es uno de los países con mejores resultados en el mundo en las evaluaciones estudiantiles, la baja remuneración ha generado déficit de docentes para atender la demanda educativa (Schleicher, 2018).

Como se aprecia, la revalorización de la carrera docente desde la formación inicial es factor clave para que la educación sea de calidad y logre los aprendizajes esperados.

La tecnología al servicio de la educación

El modelo pedagógico colombiano predominante es de tipo dialogante (De Zubiria et al, 2008) y, al igual que Estonia, persigue el aprendizaje permanente para lo cual cuentan con recursos y plataformas educativas en línea para diversas edades. Las Tics son los instrumentos indispensables en las instituciones educativas que ofrecen entornos libres de restricciones para la enseñanza aprendizaje por la flexibilidad de la ubicuidad y la ampliación de cobertura (Sánchez, 2019).

Colombia Aprende es un portal en el que se ofrecen más de 80 mil recursos educativos digitales y abiertos para toda la comunidad educativa; estos contenidos están dirigidos a docentes y estudiantes de educación básica, media y superior; a la familia y la comunidad en general. Versan sobre todas las áreas del conocimiento y buscan complementar los procesos de formación y aprendizaje. Sin embargo, la diversidad social y económica del país ha reflejado el aumento de la desigualdad en la educación. Mientras que los estudiantes con acceso ilimitado a internet y banda ancha se han adaptado de mejor manera a la educación remota, los que viven en zonas sin servicio de internet, con servicio intermitente o con

familias numerosas donde se comparten los dispositivos digitales, no pueden hacer frente al aprendizaje en línea, los que pueden ser dejados atrás (Graham & Pasi, 2020).

Las plataformas e-School y Studium, de Estonia, no solo permiten que los padres tengan acceso a calificaciones, tareas y reportes de asistencia de sus hijos, sino que brindan una serie de herramientas pedagógicas virtuales a docentes y estudiantes, además de una base de contenidos para trabajar con dichas herramientas. Es importante recalcar que el acceso a la educación ha involucrado a todos los estudiantes, de diferentes lugares, grupos sociales y económicos, todos por igual tienen acceso a la educación de calidad.

Como se aprecia, un factor clave para poder enfrentar con éxito la educación remota y la virtual es contar con docentes formados en competencias digitales, siendo lo ideal que los docentes estén preparados desde su formación inicial. Colombia, como la mayoría de los países de América Latina, está haciendo esfuerzos para que sus docentes desarrollen las competencias digitales. Estonia tiene el liderazgo de docentes con competencias digitales a nivel mundial, ya que la educación digital es parte no solo de sus procesos educativos, sino de todos los sistemas de ese país.

La Fundación de Tecnología en Información de Estonia se encarga de formar y desarrollar las habilidades digitales Tics de los docentes, mediante plataformas. Además, el Centro de Innovación y Tecnología en Educación tiene por finalidad desarrollar competencias digitales en docentes, directores, tecnólogos y especialistas en educación. Este Centro imparte conocimientos sobre planificación y ejecución de aprendizaje basado en metodologías y tecnologías de información y comunicación. Proporciona más de 50 cursos para atender diferentes necesidades del personal educativo. Los cursos se dividen temáticamente en seis categorías: 1. Creación de materiales para la enseñanza usando recursos digitales. 2. El proceso de aprendizaje en la era digital. 3. El entorno de aprendizaje digital y sus recursos. 4. El desarrollo profesional de los maestros. 5. La educación tecnológica. 6. La gestión de las instituciones educativas en la era digital.

El Centro de Innovación y Tecnología en Educación apoya permanentemente a maestros, padres y directores a través de la línea de información abierta y las redes sociales como Facebook, Instagram, YouTube y LinkedIn, donde se han creado grupos especialmente para ayudar en el aprendizaje remoto basado en tecnología y se desarrollan competencias para la creación de recursos digitales de aprendizaje digital para la bolsa de e-school. Adicionalmente, se encuentran instrucciones paso a paso, recomendaciones y enlaces dirigidos a profesores y directores. En general, en Estonia surgen cada vez más empresas

del tipo EdTech (tecnología educativa) que ofrecen soluciones de aprendizaje electrónico de manera gratuita a otros países en situación de crisis.

En Colombia, se encuentran antecedentes del año 2012 en el que se desarrolló el programa de formación virtual en Escuela Nueva para los educadores oficiales. Mediante este programa se capacitó a 1024 docentes y directivos docentes, de 36 Secretarías de Educación Municipales y Departamentales, durante 8 meses. Además, el Plan Nacional de Formación docente colombiano contemplaba cursos virtuales para el fortalecimiento de las competencias profesionales de los educadores en servicio. Los cursos que se tienen disponibles son: Liderazgo y gestión académica, Prácticas de aula y Evaluación de aprendizajes. Además, se cuenta con materiales de enseñanza aprendizaje de acceso libre y gratuito en las plataformas Colombia Aprende y Aprender Digital.

A pesar del esfuerzo de Colombia, es notorio que falta mucho por hacer para el uso oportuno y correcto de los sistemas informáticos y para su producción y aplicación apropiada en forma permanente y sistémica. La escuela no debe dejar a su suerte el aprendizaje del uso correcto de las tecnologías, ya que estaría descuidando su responsabilidad educadora, ya que tanto niños, jóvenes y adultos consideran importante la tecnología en sus vidas (Rey & Jabonero, 2018)

Es un objetivo de Estonia avanzar e intensificar la industria de las TIC mediante la cooperación entre las universidades, otras instituciones educativas y el Estado, por ello se ofrecen actividades tecnológicas de robótica y programación para que los docentes de preescolar, de educación básica general y de orientación vocacional las utilicen para incentivar el interés de los jóvenes estudiantes. Para esto, desde el año 2012 se implementó un programa de educación tecnológica *Proge Tiger* que brinda múltiples oportunidades de integrar tecnología y estudios, para esto hay cursos de capacitación básica y en servicio, lecciones y tareas modelo basadas en asignaturas, materiales de aprendizaje y enseñanza y ejemplos de planes de estudio. Todo ello, integrado a la tecnología.

Estonia cuenta con un programa que integra producción y educación. *Study IT in Estonia* es un programa de cooperación tripartito en el que participan el Estado, las universidades y la industria de las tecnologías de información para asegurar la fuerza laboral necesaria en este sector y crear las condiciones previas para el crecimiento de Estonia a través de estas tecnologías. De esta manera, se forman a los graduados universitarios como especialistas altamente calificados y valorados en los mercados laborales de Estonia y del mundo. En

Colombia existen diversas normas que regulan la participación de la ciudadanía en las políticas educativas (Arias et al., 2015), pero no a través de un programa como el de Estonia.
Como podemos apreciar Estonia es un referente mundial en educación virtual, digital y remota, por ello fue uno de los pocos países que estuvo preparado para desarrollar una educación remota, demostrando que su liderazgo en la implementación de plataformas educativas hace posible que la educación no se interrumpa. Por ello nos abocaremos a explicar cómo ha institucionalizado las TICs en su modelo educativo y cómo garantiza la pertinencia de los recursos educativos en sus entornos virtuales de aprendizaje.

La institucionalidad tecnológica en la educación de Estonia.

Para garantizar la vigencia tecnológica y el permanente desarrollo de la tecnología educativa, Estonia cuenta con una Fundación de Tecnología de la Información para la Educación que fomenta el uso de la tecnología de la información en los procesos educativos, contribuyendo al desarrollo de competencias docentes en el uso de la tecnología.
Apoya además, la creación, el uso y la distribución de materiales de aprendizaje digital y desarrolla diferentes sistemas de información, entornos y recursos de aprendizaje para facilitar la gestión y administración del proceso de estudio. Desarrolla permanentemente programas de capacitación dirigidos a maestros y directores para mejorar sus competencias. Las escuelas y docentes tienen una presión cada vez mayor de integrar las tecnologías para cambiar las metodologías (Rey & Jabonero, 2018).
La Fundación de Tecnología de la Información para la Educación garantiza que los docentes de todos los niveles educativos tengan habilidades digitales modernas y sepan aplicarlas en su tarea educativa. Para lo cual ha elaborado un modelo de evaluación de habilidades tecnológicas educativas, que es una herramienta de autoanálisis y de apoyo al desarrollo profesional de los docentes; esta evaluación responde a los estándares de habilidades digitales de la Sociedad Internacional de Tecnología en Educación.
Como se aprecia en Estonia, tener una institución especializada en tecnología educativa ha sido un factor de éxito que les ha permitido consolidar la implementación y uso de las plataformas educativas tanto por docentes, como por alumnos y padres de familia. Para ello es importante la participación tripartita del Estado, las instituciones de la sociedad civil y la academia.

Pertinencia de recursos educativos y entornos de aprendizaje.

Estonia desarrolla una diversidad de recursos de aprendizaje digitales consistentes en materiales de aprendizaje, como libros de texto, videos educativos en línea y aplicaciones móviles, juegos didácticos, hojas de trabajo electrónicas, pruebas en línea, objetos de estudio entre otros; estos recursos son publicados en diversas plataformas de Internet. La Fundación de Tecnología de la Información para la Educación apoya las iniciativas de creación, adaptación y reutilización de recursos de aprendizaje digital y desarrolla propuestas para la creación de materiales de aprendizaje de alta calidad, ya que considera que la tecnología y su acceso influye en el rendimiento de los estudiantes, tanto a nivel de competencias como de aprendizajes (Rey & Jabonero, 2018).

La Fundación realiza un trabajo coordinado con una red de tecnólogos educativos para brindar orientación y apoyo en la creación de recursos de aprendizaje digital en las instituciones educativas. Aquí juega un papel importante el tecnólogo educativo en la escuela, ya que es el responsable de coordinar y desarrollar el proceso de aprendizaje electrónico, así como orientar a los maestros y directores. Por ello deben ser especialistas que conocen muy bien las herramientas digitales, así como sus métodos de uso ya que ayudan a introducirlas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, el proceso de aprendizaje electrónico no pierde el rumbo pedagógico para que se logre aprendizajes efectivos. Para que la lógica pedagógica responda a la educación en línea debe obedecer a una secuencia donde el aprendiz de forma autónoma pueda explorar contenidos e interactuar colaborativamente para la construcción de conocimiento (Cabrales, 2020).

Las plataformas de aprendizaje electrónico están disponibles para todos los usuarios en forma gratuita; de esta manera pueden navegar libremente y descargar los materiales que deseen. Entre los materiales que se encuentran podemos hallar sobre educación vocacional y superior, sobre temas teóricos o prácticos y en diferentes campos de estudio.

Estonia tiene la plataforma de aprendizaje electrónico *Koolielu* que contiene recursos de aprendizaje para la educación básica; estos se actualizan permanentemente según el plan de estudios. Cualquier docente puede aportar y contribuir aportando recursos educativos. Sin embargo, para garantizar su calidad pasan por un riguroso control de calidad por expertos en la materia.

Emplear campus físicos y virtuales en forma integrada facilita el acceso permanente a clases, además de permitir la participación en conferencias internacionales sin necesidad de desplazarse, gracias a las tecnologías que ofrece la internet (Sánchez, 2019)

Koolielu está dirigida principalmente a docentes y profesores de todos los niveles educativos, pero todas las personas interesadas en la educación pueden visitarlo. El portal ofrece tres tipos de contenidos: 1) Diversificación de la enseñanza, se brindan materiales de aprendizaje emocionantes y nuevos medios tecnológicos. 2) Intercambio de nuevos conocimientos y mejores prácticas educativas, proporciona noticias sobre la educación de Estonia y narra experiencias emocionantes en tecnología educativa de todo el mundo mediante entrevistas y reportajes a personajes destacados del mundo de la educación. 3) Red social, que brinda la oportunidad de interactuar y compartir a través de comunidades, salas de chat y anuncios clasificados.

Una gran ventaja de Estonia es que todas las instituciones educativas de todos los niveles (básica, vocacional y superior), tienen plataformas de aprendizaje. La Fundación HITSA ofrece el campus virtual mediante la plataforma Moodle, que es la más empleada en Estonia. La plataforma Moodle se usa tanto para los cursos en línea como para apoyar la enseñanza presencial.

Por lo expuesto, es un factor importante tener recursos tecnológicos actualizados y pertinentes para cada tema de estudio con el fin de aprovechar de mejor manera las plataformas de enseñanza - aprendizaje.

El Contexto Covid-19 y la Educación remota

Desde el 16 de marzo de 2020 como consecuencia de la pandemia por la COVID-19 Colombia cerró sus colegios y universidades; afectando así a más de 12 millones de estudiantes. De los cuales 1’309,386 estudiantes pertenecen a la educación infantil; 4’303,833 a primaria; 4’821,029 a secundaria; y 2’408,041 a educación superior (OEI, 2020). Este cierre trajo consigo impactos negativos directos en la educación dificultando el aprendizaje e incrementando el riesgo de abandono escolar, sobre todo en estudiantes de bajos recursos quienes además tampoco recibieron la alimentación escolar, por tanto se incrementan las desigualdades y se aumenta la criminalidad y la violencia (Banco Mundial, 2020). En este contexto se reorientó la praxis docente a la modalidad remota. Sin embargo, se evidenció la necesidad de contar con más material asincrónico para que el profesor dedique más tiempo al seguimiento del proceso socio emocional del estudiante. A través de

diversos lineamientos el Ministerio de Educación colombiano buscó fortalecer las estrategias para asegurar la prestación del servicio educativo en casa, así como brindar directrices para la educación presencial mediante un proceso de transición gradual y progresivo con alternancia, teniendo en consideración la importancia de implementar prácticas de bioseguridad en los centros educativos.

Estonia también estuvo de cuarentena y tuvo que suspender las sesiones presenciales hasta mayo de 2020. Cuando la situación de emergencia se levantó, se mantuvieron las recomendaciones de cuidado y se brindaron pautas a seguir por el sector de la educación ya que las clases presenciales se reanudaron, pero ante el aumento de los contagios nuevamente se establecieron medidas de cuarentena. El gobierno revisa regularmente la necesidad de restricciones, pero siguen vigentes varias restricciones importantes para mantener la salud y prevenir la propagación del virus.

A partir de este 1 de marzo de 2021, empezaron a reactivarse las clases presenciales en Estonia bajo un cronograma. En una primera etapa, en la educación básica se podrá asistir dos veces a la semana, en el caso de hobbies, actividades culturales y deportes solo se realizan prácticas individuales y actividades al aire libre hasta un grupo de 10 integrantes. El uso de mascarilla es obligatorio dentro de las instalaciones estudiantiles, para los estudiantes de 12 años a más. (Ministerio de Educación Estonia, 2021).

La pandemia impacta emocionalmente también a los maestros, ya sea por el estrés que causa la dificultad para enseñar en esta nueva modalidad, como por otros aspectos de tipo personal, por ejemplo, el estar dentro del grupo de riesgo o la reducción de ingresos en el hogar (Banco Mundial, 2020). En Estonia se previeron medidas de soporte emocional al maestro con una línea de ayuda y con el soporte de psicólogos y consejeros escolares durante ocho horas diarias de lunes a viernes. De similar modo el soporte emocional al alumno se brinda a través de asesores académicos que apoyan a padres y estudiantes para enfrentar situaciones nuevas y brindar soporte para sus estudios y su salud mental. Además, se cuenta con un servicio psicológico vía web para los alumnos (Ministerio de Educación Estonia, 2021).

El 15 de febrero de 2021 se inició la vacunación contra la COVID-19 al personal del sector educación de Estonia, incluidos docentes, administrativos y trabajadores que laboran en las escuelas, ya que el Estado considera a los educadores como trabajadores de primera línea. Si bien la vacunación es voluntaria y gratuita, se ha desarrollado una campaña agresiva de publicidad recomendando que se vacunen (Ministerio de Educación Estonia, 2021).

A pesar de que la virtualidad en Colombia tiene casi dos décadas, empezó con algunas universidades que fueron pioneras como el Politécnico Grancolombiano. Así, antes del coronavirus, solo el 10% de los estudiantes estaban en modalidad virtual. Esta crisis evidenció que muchas universidades no estaban preparadas para la virtualidad, y solo han cambiado a un modelo de teleclases o educación remota (Banco Mundial, 2020).

Estonia no detuvo el proceso de enseñanza aprendizaje, una vez iniciada la cuarentena. Fue uno de los sistemas educativos que continuó con cierta normalidad, ya que es un sistema que trabaja y produce programas educativos para desarrollarse en entornos virtuales. Además, se activaron las plataformas educativas y los docentes demostraron lo bien que están preparados para afrontar situaciones como la vivida. Además, el país cuenta con una red de internet que abarca a todo el país y tanto docentes como estudiantes cuentan con los equipos necesarios para desarrollarla.

El estado estonio apoya a emprendedores de educación privada en crisis. Los operadores de escuelas privadas de educación general, guarderías, jardines de infancia y escuelas de pasatiempos, así como los aficionados, pudieron solicitar ayuda para cubrir los costos inevitables a fin de aliviar la crisis.

La pandemia alteró el rumbo regular de la educación a nivel mundial, y el factor que determinó la continuidad de la educación fue la rapidez en la implementación de las políticas adoptadas por los países. Estas han sido exitosas en la medida en que se contaba con los recursos tecnológicos disponibles con anterioridad a la pandemia.

El año 2020 nos deja una serie de experiencias y lecciones aprendidas que ha exigido a los países dar un giro significativo en sus sistemas educativos, sobre estos cimientos se están implementando una serie de mejoras para el año lectivo 2021.

Conclusiones

Como mejores prácticas y lecciones aprendidas podemos concluir que las medidas implementadas por Estonia y Colombia brindan orientaciones sobre algunos aspectos que son importantes considerar al momento de diseñar e implementar políticas públicas educativas. Por ello, se reconocen aquellos factores de ambos países que se pueden implementar en Latinoamérica y en especial en Perú.

En primer lugar, es urgente y necesario mejorar la formación docente, mediante estrategias que faciliten su profesionalización especialmente para aquellos que se desempeñan en zonas no urbanas. Por ello se requiere el diseño de programas de capacitación docente en

diferentes modalidades educativas para la mejora de sus competencias tecnológicas y didácticas y la promoción de estudios de post grado y/o especialización para el perfeccionamiento y desarrollo en la carrera.

Un segundo aspecto es brindar autonomía a las instituciones educativas, para decidir la selección del personal docente y administrativo sobre la base de criterios de evaluación su permanencia en la escuela. También es importante realizar un diagnóstico de la escuela que sirva para proponer un modelo educativo que atienda las necesidades específicas de sus estudiantes en su contexto local. Esta autonomía de los centros educativos facilitará la gestión de los procesos administrativos, sin perjuicio de la evaluación que se debe efectuar a los colegios como requisito para brindar servicios educativos, la que podría estar a cargo de los gobiernos locales. Esta autonomía debe permitir que la escuela sea capaz de priorizar el gasto público focalizando las necesidades de acuerdo con sus peculiaridades.

A nivel macro, el incremento del porcentaje de PBI que se le asigna al sector educación debe verse reflejado en el incremento del gasto per cápita por alumno; pues la asignación del presupuesto público debe orientarse a la mejora de los servicios educativos en todos los niveles, tomando como base una planificación estructural que priorice la calidad del gasto fiscal. Para ello es fundamental tener claridad en la visión país, para que las políticas educativas sean el soporte en la ruta hacia la cual los países quieren llegar.

Con relación a la nueva normalidad, es urgente desarrollar capacidades en los ciudadanos para el manejo de las tecnologías. A tal efecto, se requiere implementar programas de formación tecnológica y garantizar el libre acceso a internet para todos facilitando el aprendizaje por descubrimiento.

En muchos casos la gran debilidad ha sido la lenta respuesta para implementar la educación remota, ya que tanto maestros como escuelas no estaban preparados para migrar hacia ella. Por ello se requiere implementar plataformas educativas virtuales desde el Estado para todas las escuelas y potenciarlas con recursos educativos en línea de libre acceso a maestros, alumnos y padres, incorporando temas de diversas áreas curriculares y especialidades con información actual; para ello se puede recurrir a las estrategias que Estonia ha implementado mediante concursos inter escolares de maestros.

Constituir una red de educación e investigación tecnológica nacional facilitará la digitalización de la educación y el uso masivo de las tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje lo cual permitirá solucionar los problemas del contexto educativo y prepararnos

para futuros escenarios complejos. Esta red deberá tener una estructura tripartita, que al igual que en Estonia sea conformada por el Estado, las empresas y la academia.

En consecuencia, es importante involucrar a toda la sociedad en la educación, las empresas y la academia deben apoyar con propuestas de mejora y soporte al entorno educativo en el que se desarrolla y convertirse en un vigilante celoso de los resultados. Más aún en este contexto de pandemia en la que es importante que la comunidad organizada apoye el trabajo remoto de los docentes.

El gobierno central debe desconcentrar funciones a las autoridades locales para facilitar la entrega a cada estudiante y a cada docente de dispositivos digitales pertinentes para el desarrollo de las clases. Además, el Estado debe garantizar el acceso a internet gratuito como un derecho reconocido en la Constitución Política del país.

Se debe priorizar la enseñanza personalizada y el acompañamiento al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, para ello se debe disminuir el promedio de estudiantes por aula.

Para facilitar la toma de decisiones públicas, es fundamental tener una gestión transparente en el manejo de datos educativos, para ello es necesario desarrollar bases de datos de tasas de matriculación, calificación y egreso de los alumnos, los tipos de centros escolares y los resultados de cada una en las evaluaciones estandarizadas, los perfiles profesionales de los maestros, su récord de asistencia, los resultados de aprendizaje de los alumnos a su cargo, entre otros.

Es importante resaltar el soporte que han brindado ambos países para asegurar la salud emocional de estudiantes, docentes y padres de familia. Se aprecia una preocupación por ayudarlos a afrontar esta nueva situación en la que esta pandemia nos ha colocado. También resulta importante trabajar valores como la resiliencia, valentía y fortaleza en los estudiantes y toda la comunidad educativa.

Por último, cuando se disponga el retorno a las clases presenciales se deben garantizar que las escuelas sean sanitariamente seguras y se deben crear mecanismos para asegurar la continuidad y el acceso a una educación pertinente y de calidad.

Referencias

Arias, J., Ceballos, R., Otálvaro, B., Córdoba, L. y Martínez, A. (2015). La participación ciudadana en la implementación de las políticas educativas en Colombia. *Cuadernos de Administración Vol. 31 (53)*. 130-139. http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v31n53/v31n53a12.pdf

Banco Mundial (2020). Impactos de la crisis del Covid-19 en la educación y respuestas de política en Colombia. Versión julio 24, 2020. http://pubdocs.worldbank.org/en/641601599665038137/Colombia-COVID-education-final.pdf

Brugué – Torruella, Q. (2014). Políticas Públicas: Entre la deliberación y el ejercicio de la autoridad. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública, Volumen 1 (1)*. 37-55. https://doi.org/10.5209/rev_CGAP.2014.v1.n1.45157

Caballero M., Manso J., Matarranz, M., y Valle, J. (2016) Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* [Revista en línea]. 9. Recuperado de: http://www.saece.com.ar/relec/numero9.php [Consulta: 2017, Diciembre, 03].

Canales Aliende, J. M. (2015). Las Políticas Públicas: Actualidad y Perspectivas. *Praeceptum.*

Cabrales, A. (2020). LEl futuro ya está aquí: docencia virtual en tiempos de pandemia. *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. 8-9. The Learning Factor.

De Zubiria, J., Ramírez, A., Ocampo, K., & Marín, J. (2008). *El modelo pedagógico predominante en Colombia.* Instituto Alberto Merani. Bogotá: Tesis de grado.https://piadproyectosformativos.files.wordpress.com/2012/03/el-modelo-pedagogico-predominante-en-colombia.pdf

Egido. I. y Martínez-Usarralde, M.J. (2020). La educación comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada. *Perfiles Educativos.* 42(168).

Estacio-Chang, M., & Medina-Zuta, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana. Maestro Y Sociedad, 17(2), 354-369. Recuperado a partir de https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5172

Eurydice (2018). *La educación docente en Europa. prácticas y percepciones de las políticas Informe de Eurydice*. https://books.google.com.pe/books?id=z6OfCwAAQBAJ&lpg=PA27&ots=2gaAIVXOZZ&dq=remuneraciones%20por%20escala%20docente%20estonia&pg=PA9#v=onepage&q&f=true

Experiencias de Políticas Públicas. Año 2, N° 3. 9-45. https://repositorio.indecopi.gob.pe/bitstream/handle/11724/4236/831_832-836_ECP_Praeceptum3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Graham, A. & Pasi, S. (2020). Las escuelas migran a un servicio en línea, pero no todos los niños comienzan digitalmente iguales. *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. 8-9. The Learning Factor.

Ministerio de Educación e Investigación de Estonia. https://www.hm.ee/et

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (25 de noviembre de 2016). *Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos. Documento básico común que forma parte integrante de los informes de los Estados partes Estonia.* http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=FhOD6sgqgzAhFXD9F%2FeKaFMm83LbFY75RhkIFGrig%2B58%2BE5p2aRSpbdS4YXJd8tyA7tLAmaS5xB0i0xY7spNun9L5iw5mQu%2FG8UnQg70o3n%2FicTeVpqGNESZJelgmWWD

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *La Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Pacheco, T. (2013). Políticas e investigación en educación: Fuentes, actores y supuestos. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, *36*(4), 301-314. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v36.n4.42316

Rey, F., & Jabonero, M. (2018). *Sistemas educativos decentes*. Fundación Santillana.

Sánchez, (2019). La innovación educativa, las TIC y el profesorado universitario de cara al siglo XXI. *Experiencias en el uso de las TIC*. 6-32 *Relatos de docentes.* Red Educativa Mundial

Schleicher (2018). Primera Clase Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI. Fundación Santillana. https://books.google.com.pe/books?id=jCZyDwAAQBAJ&lpg=PA145&ots=diS-arP4f-&dq=sueldos%20docentes%20estonia&pg=PA144#v=onepage&q=sueldos%20docentes%20estonia&f=false

Villalaz-Castro, E., & Medina-Zuta, P. (2020). El currículo universitario peruano: aspectos complejos. *Maestro Y Sociedad*, 121-136. Recuperado a partir de https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5184

Sugerencias de recursos y herramientas lingüísticas digitales en la formación de profesionales de la traducción

Irene Aguilar Juárez

Emmanuel Parra Aguilar

Resumen

Las novedades tecnológicas generadas en años recientes y la contingencia sanitaria surgida en el año 2020 enfrentó a las academias de licenciaturas relacionadas a la traducción ante el reto de integrar recursos didácticos en línea en la enseñanza de su disciplina. Para algunos docentes las nuevas herramientas son percibidas como poco fiables o riesgosas para la rigurosidad de la traducción. Sin embargo, ante la emergencia vivida es necesario realizar un análisis amplio y objetivo sobre los beneficios de las herramientas disponibles y la forma y momento de incluirlas en la formación de los estudiantes. El objetivo de esta investigación es proponer estrategias didácticas para integrar el uso del software y de los recursos tecnológicos de vanguardia en la formación de los profesionales de la traducción. Para ello se analiza el objeto de estudio de la traducción y los beneficios del software o tecnologías disponibles en la actualidad para su enseñanza durante el proceso de traducción. Se define una interacción didáctica contemporánea con base en el diseño instruccional de Merrill.

Palabras clave: *didáctica, tecnología educativa, traducción.*

Introducción

El fenómeno de la globalización de los mercados y la creciente inserción de las tecnologías de la comunicación en la vida de los seres humanos ha generado nuevas necesidades en el entorno educativo. En el campo de la traducción se presentan dos situaciones en conflicto ya que por un lado la necesidad de traductores se incrementa en un mundo cada vez más conectado y por el otro las herramientas tecnológicas de traducción automatizada y los recursos lingüísticos digitales en línea representan un reto en el ejercicio de la profesión y de su enseñanza. Las universidades se enfrentan a la necesidad de formar traductores capaces de generar traducciones de alta calidad que superen los resultados del software existente y

que sepan usar los recursos lingüísticos en línea de forma eficaz en beneficio de su desempeño.

El uso de las herramientas digitales, permiten ampliar y potenciar los beneficios de estos recursos para los profesionales, sin embargo, Cassany (2016) observa que no hay trabajos que visualicen los recursos de forma integral, desde la perspectiva del usuario, para el autor esta situación es un indicador de lo novedoso y necesario que es para la comunidad la difusión de estas herramientas digitales.

En esta investigación se plantean las preguntas de investigación: ¿en qué situación se encuentra el uso de herramientas informáticas en la formación de los traductores actualmente?, ¿qué beneficios obtiene un aprendiz de traductor de las herramientas de traducción automática?, ¿cómo incluir en la formación de los nuevos traductores las nuevas herramientas informáticas que les facilite optimizar sus traducciones y en general sus habilidades tecnológicas?

Para abordar esta cuestión se realiza un análisis sobre el objeto de estudio de la traducción y su proceso, se identifican las herramientas tecnológicas y los recursos lingüísticos en línea y la utilidad de las mismas en el proceso de la traducción. Con la información obtenida se proponen actividades didácticas basadas en el uso de software, plataformas y otros recursos para facilitar a los docentes promover la formación de tradores adaptados a las presiones tecnológicas en su área ya que los resultados del software aplicado a la traducción actualmente no son una alternativa real de sustitución de un profesional de la traducción, pero si facilitan el trabajo de los profesionistas.

Revisión de la Literatura

El objeto de estudio de la traducción

La palabra traducir tiene sus orígenes en el latín “traducere” que significa “pasar de un lado a otro”, se compone del prefijo “trans-” que significa “de un lado a otro” y “ducere” que significa “guiar, dirigir”. (dechile.net, 2019). La traducción y la interpretación han sido actividades indispensables para el desarrollo de las sociedades humanas; la generación de acuerdos comerciales, legales, científicos, culturales, políticos y económicos requieren de la comprensión acertada de los mensajes de varios interlocutores. Históricamente siempre se ha necesitado de traductores e intérpretes que con gran habilidad faciliten la comunicación oral y escrita entre los distintos grupos humanos en las necesarias interacciones sociales de

grupos humanos de lenguas diferentes. La aportación cultural de la traducción es invaluable; gracias a los traductores se conservaron y difundieron los textos que han marcado la historia humana: textos científicos, religiosos, literarios o filosóficos.

A través de la historia, la traducción evolucionó desde entenderse como un arte a visualizarse como una profesión basada en teorías y procesos formales. Actualmente las Universidades cumplen un papel central en el estudio de la traductología, pues en ella se fundamentan las teorías y procesos que definen las competencias profesionales de un traductor.

La traductología es un área disciplinar en formación, pues la formalización de su estudio es reciente y aun se observa la imprecisión en la definición de su objeto de estudio; en la reseña realizada por Venegas (2017) se plantean las implicaciones teóricas de trabajar sobre las dos orientaciones teóricas inmersas en el área, por un lado, una fuerte orientación lingüística y por otro lado una orientación filosófica, cultural y literaria a la que se le denomina “estudios de la traducción”.

Respecto a la definición del objeto de estudio Bolaños citado por Venegas (2017) argumenta que la traducción requiere de un texto origen, pues de acuerdo con el autor la traductología “no puede estudiar ‘todos’ los casos de mediación comunicativa, sino solo aquellos en los que se mantiene un valor comunicativo lo más cercano posible al del texto origen, por lo cual, toda traducción presupone la existencia de un texto origen”. Para Lepinette (1997) es importante incluir el estudio de la historia de la traducción en los planes de estudio de las universidades pues para la autora esto permite desarrollar la didáctica de la traducción; ya que, mediante el análisis de los textos traducidos, de los contextos históricos y de las posturas de los traductores se facilita observar y comprender la evolución de esta actividad y las normas a las que se deben ajustar los traductores. Además, en palabras de Lepinette (1997) “La historia de la traducción representa un medio casi único de unificación de la disciplina al reconciliar el pasado y el presente, mostrando los paralelos y las coincidencias que existen entre tradiciones de pensamiento y/o prácticas divergentes”

Actualmente, en general se considera que los traductores además de lograr un conocimiento lingüístico especializado que abarque la gramática de la lengua a traducir, debe tener también un conocimiento sobre los procesos cognitivos empleados en la adquisición, comprensión y producción del lenguaje humano. La habilidad de desarrollar la conciencia

metalingüística en el traductor, le permitirá incrementar y practicar habilidades y aptitudes que reflejen una alta capacidad cognitiva de análisis, síntesis, comparación, contraste y reflexión.

Este perfil incluye competencias implícitas acordes a las definidas por Hurtado (2011) citado por Piaccioni y Pontrandolfo (2017) referentes a la competencia de instrumentación, es decir, “conocimientos, esencialmente operativos, relacionados con el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la traducción (diccionarios de todo tipo, enciclopedias, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, etc.)”

Para alcanzar este perfil es importante que el alumno comprenda entre otros conocimientos operativos la composición y la estructura de la traductología, el tipo de trabajo académico que podrá realizar, su participación y colaboración en su área profesional y la forma de aplicar su conocimiento en el ejercicio de su profesión. Por lo cual la formación de los traductores debe abordar con profundidad las bases teóricas de la traductología y deben familiarizarse con los tres tipos de estudios que se desarrollan en ella: los estudios teóricos, los estudios descriptivos y los estudios aplicados. Cada tipo de estudio aportan datos e información al corpus académico de la traducción y los resultados se relacionan entre sí para lograr avances teóricos - prácticos de la profesión.

Los estudios descriptivos de la traducción se sustentan en las teorías e hipótesis planteadas en los estudios teóricos y a su vez los estudios teóricos permiten generar nuevas hipótesis a partir de los datos empíricos documentados en los estudios descriptivos. Con la información de la teoría de la traducción se generan estrategias didácticas, materiales y herramientas para el ejercicio de la traducción. En la figura 1 se esquematizan las relaciones entre los diferentes tipos de estudio de la traducción y la sinergia entre estos trabajos.

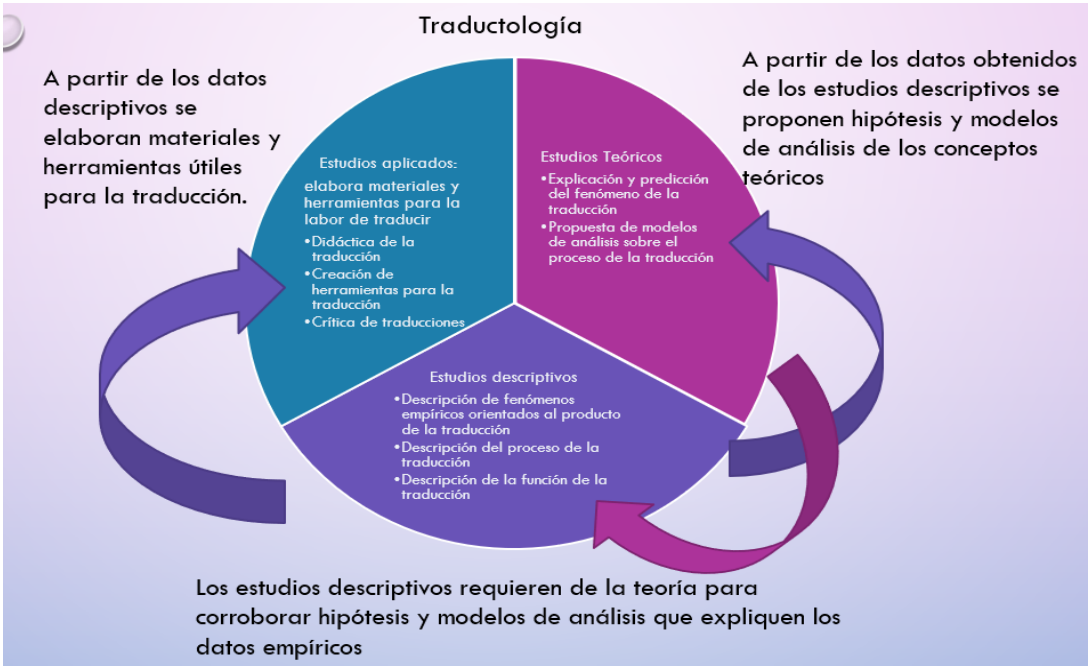


Figura 1: Relación entre los tipos de estudios en la Traductología (Adaptado de (Hurtado Albir, 1996))

Otro aspecto importante en el currículo de la traductología son los métodos de traducción en la que serán formados los egresados de una institución; este aspecto será tratado de forma variable de acuerdo con el plan de estudios y a las decisiones de la plantilla docente pues cada institución dará prioridad a los métodos que consideren más necesarios en su contexto profesional.

Para Hurtado (sf) los principales métodos de la traducción son:

- **Método interpretativo-comunicativo**: para este método es importante mantener el sentido del texto original (TO), se busca la equivalencia entre el TO y el texto traducido o Texto meta (TM).
- **Método literal:** en este método es importante conservar la estructura gramatical y lingüística del TO, se busca mantener el sistema lingüístico de partida en el TM.
- **Método libre:** en este método es considerado válido para el traductor hacer modificaciones comunicativas o semióticas en el texto traducido
- **Método filológico:** en este método se considera importante explicar elementos extratextuales (contextos socioculturales o históricos del texto original) y se considera válido incluir notaciones explicativas que incluso pueden incluir críticas.

De forma esquemática la figura 2 muestra los distintos métodos de traducción influenciados por la finalidad de la traducción ya que, dependiendo de ésta, los traductores aplicarán el método más adecuado, por eso deben dominar los cuatro métodos básicos para adaptar su enfoque de acuerdo con las traducciones solicitadas.

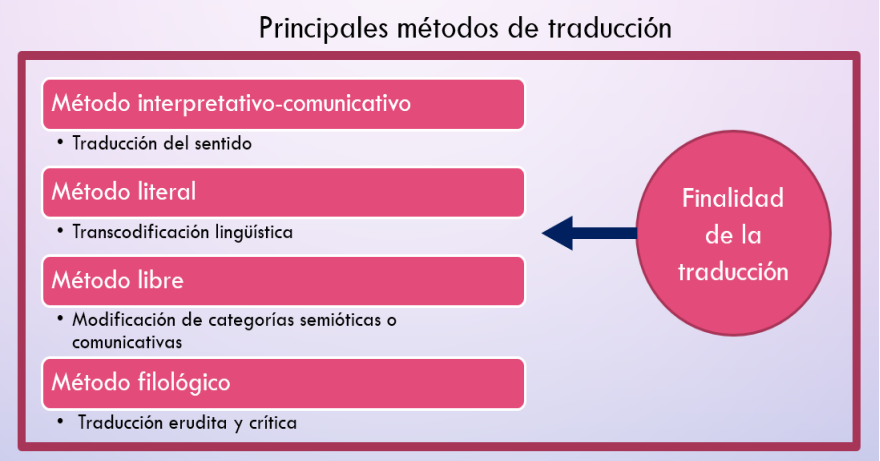


Figura 2: Principales métodos de traducción (Hurtado Albir, sf)

Las técnicas de la traducción son otro elemento importante en el estudio de la traducción, pues mediante su uso, los traductores obtendrán los textos traducidos de acuerdo con la finalidad que cada texto plantea. Los nuevos egresados deberán conocer, diferenciar y aplicar cada una de estas técnicas.

Tabla 1 Principales técnicas de traducción (Hurtado Albir, sf)

Adaptación	Generalización vs particularización
Ampliación lingüística vs compresión lingüística	Modulación
Amplificación vs elisión	Préstamo
Calco	Sustitución
Compensación	Traducción literal
Creación discursiva	Transposición
Descripción	Variación
Equivalente acuñado	

Estado del arte

En la revisión de la literatura se identifican varios esfuerzos por integrar el uso de herramientas o recursos digitales en la enseñanza de los idiomas o de la traducción. Un ejemplo de ello es el programa didáctico multimedia y multilingüe distribuido en CD-ROM

titulado DIDAK, este material fue usado en un curso del Máster en Historia de la traducción y su contenido fue desarrollado principalmente en inglés y en francés, pero le abre un espacio cada vez más amplio al español y al alemán. También incluye un plan de curso, sugerencias de trabajos prácticos y más de mil diapositivas acompañadas de texto con audio, libros completos, artículos sobre traducción y biografías de traductores reconocidos. Su autor considera que es una herramienta pedagógica con una base de datos y no un simple cuaderno digitalizado para estudiantes. (Delisle, 2003)

Respecto al uso de recursos lingüísticos digitales Cassany (2016) aborda la necesidad de identificar las opiniones y contextos de los docentes sobre los recursos lingüísticos que usan los alumnos; para abordar la cuestión aplicó un conjunto de entrevistas. Los alumnos participantes son plurilingües (hablan habitualmente más de dos idiomas: español, catalán, árabe, francés, alemán o gallego) y cursan el nivel secundario. Los datos que obtiene indican que el 96.6% de los alumnos entrevistados usan el traductor automático como recurso para leer y escribir, el 88.1% usan el diccionario, 79.6% usan un verificador y 11.8 % usan un conjugador. En las entrevistas se observa que el uso generalmente se da fuera de las clases para resolver dudas sobre escritura o pronunciación de los idiomas que los jóvenes tienen menos dominio. Ningún alumno reporta conocer bases de datos terminológicos, webs de escritura, programas de segmentación o acentuación. Porque sus profesores tampoco los usan. En las entrevistas los alumnos manifiestan la necesidad de que los recursos sean aceptados por sus profesores como material de apoyo.

Sobre el uso de los traductores automáticos, Vázquez-Calvo y Cassany (2017) observan que el uso del traductor es algo implícito en la cotidianidad de los alumnos de secundaria, que se camufla y no se considera digno de la atención del docente en el aula, aunque también se reconoce que “el potencial del programa es evidente cuando se conoce su funcionamiento interno. Es en este punto donde la figura de un docente formado en recursos lingüísticos cobra un valor añadido especial”. (2017). Cuzco Cueva y Valenzuela Inga (2018) concluyen de su investigación que la principal ventaja de la traducción asistida por ordenador es la reducción de horas invertidas en el proyecto de traducción y como consiguiente la reducción de los costes.

Zhang y Torres-Hostench (2019) también abordan el tema de la traducción automática (TA), ellas reportan los resultados de su propuesta de enseñanza a alumnos aprendices de chino,

el objetivo es enseñar a poseditar errores generados por la TA. Las autoras diseñaron sesiones presenciales de tipo demostrativas; se mostró la forma de identificar los errores y de corregir el texto meta. Posteriormente se asignó un tiempo para trabajo autónomo del alumno para que replicaran lo aprendido. Como resultado reportan que los alumnos generaron mejores traducciones si se les enseñan las técnicas de posedición, de esta forma los alumnos aprenden a utilizar y a percibir a las TA de forma positiva. Esta situación apoya la observación de Vázquez-Calvo y Cassany (2016) respecto a que los traductores automáticos ofrecen un valor añadido si los alumnos tienen un acompañamiento didáctico en su uso.

El uso de dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje ha abierto múltiples alternativas didácticas, sobre el tema Sánchez-Ramos (2017) documenta la aplicación de una propuesta de enseñanza sobre el uso de las aplicaciones móviles en la traducción (se aplicó en la materia de Localización). La propuesta fue valorada por los alumnos que desarrollaron el ejercicio y los resultados fueron muy favorables ya que todos consideraron útil y pertinente el ejercicio de traducción a una aplicación móvil y también valoraron favorablemente la didáctica aplicada.

Una tecnología de reciente uso y estudio son los Massive Online Open Courses (MOOC); estos cursos abiertos y masivos disponibles en plataformas educativas ofrecen una interacción didáctica distinta entre los alumnos y los docentes, Vitalaru y Rodríguez Galán (2018) realizan un estudio comparativo sobre el diseño y estructura de los diferentes cursos MOOC dedicados a la traducción. Sus resultados indican que los cursos tienen propiedades comunes como: flexibilidad de acceso, algunos tienen flexibilidad de duración (según la dedicación del alumno); para cursarlos se requiere tener conocimiento de dos lenguas. Sobre el contenido observaron que versa sobre la traducción a diferentes niveles de dominio (desde básico a tópicos especializados). Los cursos usan recursos variados en formato (videos, textos, audios, test, foros de discusión) lo que facilita una interacción por múltiples canales; sobre las actividades de aprendizaje se observa que proponen actividades propias de la traducción y de metacognición. Los autores consideran que estos cursos son innovadores pero escasos, que se usan en los primeros semestres de la traducción y que aun presentan problemas como el abandono frecuente, los aspectos de autenticación y el poco seguimiento de los docentes. Las principales ventajas son: el uso de técnicas basadas en el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje autónomo y el desarrollo del pensamiento crítico.

Metodología

La propuesta de estrategias didácticas para adoptar las herramientas y recursos lingüísticos digitales en la formación de los traductores se obtienen en dos fases, en la primera se analizan las características de la enseñanza de la traducción en términos de la interacción didáctica que se sugiere promover y en la segunda se describe una propuesta transversal para incluir el uso de varios recursos y herramientas durante la formación de los profesionistas.

La interacción didáctica en este trabajo se comprende como una expresión funcional de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, “la circunstancia funcional que define los comportamientos disciplinarios esperados del docente y del estudiante” (Morales, Peña, Hernández, & Carpio, 2017).

La importancia de este enfoque es que se entenderá al enseñar y al estudiar no como acciones independientes sino como relaciones, es decir: son diferentes acciones relacionadas con un criterio de logro y con una relación docente–objeto disciplinario. En contraste con otros autores, con este enfoque se encuentran en el mismo nivel el docente y el alumno como partes de una relación sinérgica que permite el aprendizaje. En la figura 3 se expresa de forma gráfica la interacción didáctica como una expresión de las relaciones entre docente y estudiante

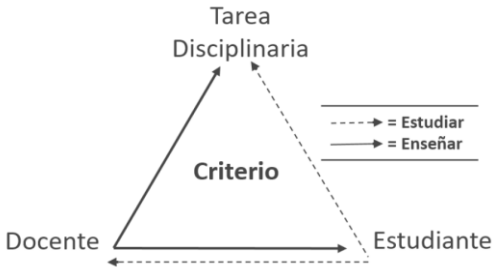


Figura 1 La interacción didáctica (Morales, Peña, Hernández, & Carpio, 2017)

En opinión de Morales y otros (2017) cuando la interacción didáctica se articula de forma eficiente se logra el aprendizaje del alumno, esta relación se debe concretar en las demandas que la vida disciplinar impone; se considera que cuando un docente o un estudiante cumple con un criterio de logro su desempeño es efectivo. En esta relación el docente debe saber qué enseñar, cómo enseñar, para qué va a enseñar y el alumno estudia como una relación donde estudiar es hacer algo (leer, escribir, describir, analizar, etc.) en relación con un criterio de logro.

Para operar la interacción didáctica, en este estudio se propone usar diseños instruccionales basado en los principios fundamentales de la instrucción identificados por David Merril (2002) citado por (Reigeluth, Lizenberg, & Zapata-Ros, 2016), los cuales son:

- **Principio de centrado en tareas o problemas:** se plantea que el aprendizaje de los alumnos debe ser, en esencia el aprendizaje autodirigido.
- **Principio de activación**: consiste en que el aprendizaje debe vincularse con el conocimiento previo por lo que se requiere activar los conocimientos previos relacionados con el nuevo aprendizaje.
- **Principio de demostración**: el docente debe facilitar la demostración de los conocimientos no sólo la transmisión de información.
- **Principio de aplicación**: El docente debe promover escenarios de aplicación en los cuales el alumno pueda aplicar los aprendido y así, por lo tanto, el alumno y el docente pueden valorar el nivel de logro alcanzado.
- **Principio de integración**: una vez adquirido un saber, el estudiante será capaz de integrar su nuevo conocimiento a entornos reales, en general se trata de que el alumno demuestre sus conocimientos.

La estructura de la propuesta describe lo qué se debe enseñar, los momentos en los que se puede introducir el uso de los distintos recursos y herramientas y el nivel de logro que se pueden identificar como indicador de aprendizaje.

Análisis resultante sobre las herramientas y los recursos lingüísticos para traducir

En el proceso de la traducción se identifican dos elementos importantes: el texto en la lengua original (TO) y el texto traducido también llamado texto meta (TM). Para obtener el TM los traductores realizan un proceso que con al menos tres fases: la preparación de la traducción, la escritura del TM y la revisión, corrección o postraducción. Piqué y Sánchez-Gijón (2006) identifican seis fases en el proceso: la obtención del texto, el análisis, la documentación, la traducción, la revisión y el texto final. En cualquiera de estas fases el profesional de la traducción se debe apoyar de herramientas y recursos que facilitan su trabajo.

En las fases de obtención de texto, análisis y documentación, por ejemplo: el traductor requiere de una comprensión no solo del texto si no también de los elementos extratextuales; para lograr esto la comunidad de traductores ha generado recursos que los ayudan a

comprender la cultura y el contexto alrededor del TO mediante bancos de información como los glosarios especializados, bases de datos terminológicos, corpus lingüísticos o textos paralelos.

En la tabla 2 se describen los recursos y las tecnologías accesibles en la actualidad para los alumnos principiantes de la escritura y de la traducción. Cassany (2016) clasifica a estas herramientas por la modalidad influenciada: la voz, la escritura y la posibilidad de ayudar a ambas (multimodal).

Tabla 2 Recursos y herramientas para la traducción (Cassany, 2016)

	Voz	Escritura	Multimodalidad
Tecnología	Reconocimiento de voz (palabras y habla), identificación o verificación del hablante, síntesis de palabras y habla, oralización o conversión de escritura en habla, sistemas de diálogo e interpretación de habla	Reconocimiento óptico de caracteres impresos y manuscritos, verificación ortográfica y gramatical, corrección de estilo; traducción asistida y automática, gestores de terminología, memorias de traducción, correctores y evaluadores de escritos, productores de textos (resúmenes); dictado o conversión del habla a escritura; transliteración entre sistemas de escritura.	Lectores y oralizadores de imágenes; Apps de acceso a aparatos (discapacitados).
Recursos	Corpus de habla: conversaciones y monólogos; muestras de variación dialectal y contextual, de nativos y hablantes de L2, de niños y adultos; muestras de adquisición, interlenguaje e interacción entre idiomas; corpus de prosodia y comunicación no verbal, etc.	Bancos de datos de vocablos, textos e información lingüística: diccionarios monolingües, plurilingües, de definiciones, sinónimos, etc.; terminología y vocabularios especializados; corpus de escritos; gramáticas (conjugadores verbales, reglas morfológicas, sintácticas o semánticas); portafolios de aprendizaje.	Bancos de imágenes con metadatos, vídeos y mundos virtuales vinculados con términos y contextos verbales; portafolios.

Actualmente el uso de estos recursos en línea, aunque están disponibles no siempre son aceptados por algunos docentes, quienes favorecen el uso del diccionario o a la gramática de autoridad, pero prohíben el uso de ciertos recursos en las clases (Cassany, 2016). Ante esta situación Cassany (2016) identifica la necesidad de incluir en la formación de los profesionales de la traducción el uso de estos recursos lingüísticos informatizados, mediante las siguientes estrategias:

1) enseñando a usar cada recurso de manera más eficaz, concreta y contrastada;
2) facilitando la autonomía del aprendiz, al poder resolver por su cuenta sus necesidades comunicativas
3) fomentando el autoaprendizaje y la reflexión gramatical.

Al respecto hay otros autores que coinciden en la pertinencia de usar estos recursos en la formación de los traductores, entre ellos Piaccioni & Pontrandolfo (2017) que consideran que "el uso de recursos informáticos para la documentación puede compensar la falta de conocimientos especializados de los estudiantes, así como un menor nivel de competencia lingüística y un menor nivel de formación especializada en traducción".

Cassany (2016) considera que el conocimiento del uso de esos recursos lingüísticos en situaciones de corrección aporta datos sobre los procesos cognitivos implicados en la composición digital (toma de conciencia de una necesidad, formulación de la consulta, revisión de los resultados, etc.).

Cabe señalar que el conocimiento y uso de las herramientas informatizadas no solo se refieren a las herramientas especializadas para el traductor, sino también al software disponible para facilitar el trabajo de comunicación y colaboración entre los miembros del equipo de traducción o entre el cliente y el traductor, por ejemplo, los servidores de correo electrónico, las aplicaciones de mensajería, los editores de texto, los servidores de almacenamiento en la nube, las herramientas de edición colaborativas, etc. Actualmente es indispensable en la formación de los traductores capacitarlos en el uso de múltiples herramientas que facilitarán su desempeño profesional.

La traducción automática como herramienta para el traductor

La tradumática es definida como un campo de conocimiento de la traductología cuyo objeto de estudio es la digitalización del proceso de traducción (Piqué i Huerta & Sánchez-Gijón, 2006). Se basa en la lingüística computacional cuyo objetivo es procesar digitalmente al texto por su significado no solo como un archivo binario. El avance en esta área del conocimiento computacional data desde los primeros días de la computación, pues los científicos del cómputo han abordado las tareas de buscar información en los textos; organizarlos y clasificarlos con base en el contenido semántico. Los problemas que aborda la lingüística computacional van desde el uso correcto de los guiones para separar palabras, hasta

identificar errores de coherencia contextual. Gracias a la aplicación de los algoritmos computacionales al procesamiento del lenguaje natural (PLN) se han desarrollado motores de búsqueda, correctores de ortografía, analizadores de texto (lexicográficos, morfológicos y semánticos) e interfaces humano- computadora cada vez más amigables.

Una categoría relevante entre las herramientas informáticas para la traducción de textos son los traductores automáticos, los cuales funcionan en tres fases:

1. Generación de representación semántica: el texto en el lenguaje fuente se transforma a una representación intermedia.
2. Cambios y adaptaciones: de ser necesario, se hacen algunas adaptaciones o procesamientos necesarios según la naturaleza del algoritmo. En algunos casos se transforma a un lenguaje puente o intermedio que sirve para traducir varios idiomas de naturaleza semejante.
3. Generación de texto meta: la representación intermedia se transforma al texto en el lenguaje final, en algunos casos se aplican algunos ajustes previstos por las heurísticas de traducción al texto meta.

Con base en la representación intermedia, los traductores automáticos usan distintos algoritmos de inteligencia artificial que favorecen el logro del objetivo, o la calidad del resultado. La representación intermedia pueden ser redes o árboles, cuyo procesamiento puede ser estadístico o basado en redes neuronales, reglas de transición o consulta de corpus lingüísticos; del uso de una u otra representación o técnica de procesamiento dependerá la calidad de la traducción obtenida.

Actualmente se han obtenido traductores cada vez más eficientes mediante la aplicación de la inteligencia artificial y del estudio de la estadística del lenguaje. El software de apoyo para los lingüistas es útil en todas las fases de la traducción, pues la digitalización del proceso obliga a los profesionales a conocer estas aplicaciones y aprovecharlas para agilizar su trabajo.

Propuesta de las herramientas digitales en la enseñanza de la traducción

En la tabla 3 se describen las herramientas de software útiles para cada fase de la traducción, se menciona la categoría de la herramienta y ejemplos concretos en el mercado, ejemplos de actividades didácticas que se pueden usar, se describe también el tipo

departicipación posible: individual o colaborativa y en la última columna se platea los logros específicos que pueden usarse como indicadores de aprendizaje entre los alumnos y docentes. Cabe señalar que algunas de estas herramientas prestan mejores resultados mientras más sean usadas; algunas son software licenciado por lo que se podrá acceder a las versiones libres o temporales para que el alumno tenga un primer acercamiento.

Tabla 3 Aplicaciones útiles a los profesionales de la traducción (Elaboración propia)

fase	Herramienta	Uso I/C (Individual, colaborativo)		Actividades propuestas	Logros propuestos
		I	C		
Obtención del texto	Correo electrónico	X		Software de uso general, se debe trabajar desde los primeros semestres en asignaturas de uso de herramientas informáticas. Se pueden plantear actividades colaborativas para obtener textos de diferentes fuentes y mezclar archivos.	Generar, mezclar e intercambiar archivos entre los compañeros y los docentes para demostrar dominio de cada una de estas herramientas
	Servidores FTP	X	X		
	Carpetas compartidas en la nube (Drive, OneDrive)	X	X		
	Compresores (formatos zip, tar, 7z)	X			
	Divisores de archivos (pdf24)	X			
	Mezcladores de archivos (pdf24, spliter & merger)	X			
	OCR (reconocimiento óptico de texto)	X			
	Reconocimiento de voz	X			
Análisis	Herramientas de editores de textos (contadores de palabras, contadores de frecuencia de palabras, corrector ortográfico)	X	X	Los editores de texto se deben usar desde el inicio de la formación y el software especializado desde los primeros ejercicios de traducción. Realizar ejercicios de estimaciones de proyectos de traducción que incluya la estimación de costo, tiempo, método o técnica de traducción más adecuada según la finalidad del proyecto.	Demostrar que se es capaz de analizar proyectos de traducción considerando los criterios que los docentes consideres pertinentes de acuerdo a los conocimientos y experiencia de los alumnos que se están formando.
	Analizadores de proyectos (Lexicool)	X	X		
	Gestores de memorias de traducción(OmegaT, SDL-Trados, Wordfast, Dèjá-vu, Olifant)	X			
	Analizadores de frecuencia (linguakit,	X	X		
	Lexicool, Wordstat, MAXQDA)				
Documentación	Bases de datos en línea	X	X	Es pertinente usar los recursos lingüísticos en línea desde los primeros ejercicios de traducción. La disponibilidad OnLine facilita el uso en distintas formas didácticas en proyectos individuales o en equipo. Organizar talleres para enseñar a	Generar la documentación de las actividades de traducción (de acuerdo al nivel de experiencia de los aprendices). Reportar las
	Corpus lingüísticos monolingües o plurilingües(British National Corpus on line BNC, Creanet, Corpes)	X	X		
	Diccionarios/léxicos bilingües Lexik, Dictionarist	X	X		

	Diccionarios Inversos DIRAE.es, Glosbe	X	X	traductores de semestres anteriores tips de uso de estas herramientas para aumentar la habilidad rápidamente	herramientas que se usaron en el desarrollo de las traducciones. Reportar la participación en talleres de uso de las herramientas como aprendiz o como asesor
Traducción	Gestores de memorias de traducción (OmegaT, SDL-Trados, Wordfast, Dèjá-vu, Olifant)	X	X	Se recomienda introducir a los alumnos en los aspectos básicos mediante el desarrollo de glosarios técnicos y memorias iniciales de traducción durante los primeros semestres y trabajar los aspectos más avanzados en los semestres intermedios y finales, cuando los alumnos tienen mayor dominio de la traducción y memorias más maduras y desarrolladas.	Demostrar a docentes y compañeros las razones que justifican sus preferencias respecto a las herramientas que usan. Domostrar o compartir sus memorias de traducción
	Traductores Automáticos (DeepL, Google Traslate, Bing, Lingualeo, Korpus lexical, Context Wiktionary, EuRODICAUTOM)	X	X		
Revisión	Analizadores de legibilidad de texto (Legible)	X	X	Se recomienda introducirlos en los semestres intermedios y finales, cuando los alumnos ya tienen mayor experiencia para discriminar las recomendaciones. Promover actividades de posedicion, corrección de estilo y edición de informes finales	Mostrar que los alumnos descubren los errores de los traductores automáticos, que entienden las recomendaciones de los revisores de estilo y que saben cuando usarlas y cuando no aportan a la finalidad de la traducción
	Analizador morfológico de textos (Don Gramaticón, Grammarly)	X	X		
	Revisores de estilo (Stilus, Estilector, LanguageTool)	X	X		
Texto final	Herramientas de editores de textos (contadores de palabras, corrector ortográfico, conversor de formato, estilos).	X	X	Se recomienda introducirlos desde los semestres iniciales, promover actividades de documentación para promover la metacognición del proceso de traducción y así fortalecer su pensamiento crítico.	Mostrar sus trabajos de traducción concluidos, documentando las decisiones tomadas respecto a software usado, durante el proceso.

Discusión

El análisis aquí documentado permite observar las siguientes situaciones. En primer lugar, en la actualidad ya existe una oferta de software eficiente que puede ser usado para apoyar la formación de los preofesionales de la traducción, pero ante la reticencia de algunos docentes, dichos recursos estaban siendo desaprovechados. Ante esta situación se presentan dos situaciones desventajosas que deben afrontarse para mejorar la situación; por un lado, los alumnos perciben su formación desactualizada y poco flexible, y por el otro lado se genera atraso en la actualización de la planta docente y poca reflexión objetiva sobre la incorporación del software en la formación educativa.

Por otro lado, las situaciones de emergencia han confrontado a las comunidades académicas a replantearse la mirada hacia estos recursos ya que, aunque en algunos aspectos el software tiene aspectos a mejorar y detalles que corregir, ha resultado una alternativa para facilitar la continuidad de la enseñanza. La necesidad de mantener las actividades de aprendizaje en condiciones no presenciales ha formado a las comunidades académicas a diseñar estrategias de uso del software disponible buscando subsanar las carencias de esos productos y a descubrir nuevas herramientas.

Conclusiones

Las herramientas de software dedicadas a la traducción no son nuevas, sin embargo, la reticencia de algunos docentes generaba desconfianza en su utilidad y pertinencia; en consecuencia, durante mucho tiempo se mantuvieron ajenos. Sin embargo, las situaciones de emergencia sanitaria vivida en el año 2020 generaron entre otras situaciones la necesidad de aprovechar estos recursos para sobrellevar la enseñanza en las condiciones complicadas de la situación. La necesidad de mantener la atención de los alumnos, facilita tener nuevos ojos ante las posibilidades que estas herramientas pueden ofrecer, tanto para los alumnos como para los docentes. La tecnología ya existente debe ser usada y valorada en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar con mejor precisión las posibilidades de mejora que los desarrolladores pueden integrar, pues el uso de los productos impulsa el desarrollo de nuevas funcionalidades y servicios. La participación de los docentes como usuarios aporta una visión más cercana de las propiedades didácticas que el software debe ofrecer y la rigurosidad que debe facilitar.

Referencias

Cassany, D. (2016). Recursos linguisticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista signos. Estudios de Lingüistica, vol 49*, 7-29. doi:DOI: 10.4067/S0718-09342016000400002

Cuzco Cueva, J. O., & Valenzuela Inga, A. I. (2018). *El programa de Traducción Automática más utilizado por egresados de los últimos 5 años de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad César Vallejo de Trujillo-2018.* Trujillo-Perú: Universidad César Vallejo. Recuperado el agosto de 2020, de http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/26594

dechile.net. (abril de 2019). Obtenido de http://etimologias.dechile.net/?traducir

Delisle, J. (2003). La historia de la traducción: su importancia para la traductología y su enseñanza mediante un programa didáctico multimedia y multilingüe. *Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol 8*(num 14), 221-235. Recuperado el junio de 2020

Delisle, J. (diciembre de 2003). La historia de la traducción: su importancia para la traductología y su enseñanza mediante un programa didáctico multimedia y multilingüe. *Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol 8*(Num 14), 221-235. Recuperado el junio de 2020

Hurtado Albir, A. (1996). La traductología: lingüistica y traductologìa. Recuperado el junio de 2020, de http://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/download/2286/4188

Hurtado Albir, A. (sf). Traducción y traductología. Recuperado el junio de 2020, de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/29102/mod_resource/content/1/Hurtado_m%C3%A9todos_t%C3%A9cnicas.pdf

Lepinette, B. (1997). la historia de la traducción- Metodología, Apuntes bibliograficos. *LynX Documentos de Trabajo, vol 14*, 1-24. Recuperado el junio de 2020, de http://www.histal.net/wp-content/uploads/2011/08/La-historia-de-la-traduccion-metodologia-apuntes-bibliograficos.pdf

Morales, G., Peña, B., Hernández, A., & Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en Psicología*(num 37), 24-35. Recuperado el julio de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/317389236_Competencias_didacticas_y_competencias_de_estudio_su_integracion_funcional_en_el_aprendizaje_de_una_disciplina

Piaccioni, S., & Pontrandolfo, G. (2017). Competencia traductora y recursos informáticos: por qué las tecnologías no sustituyen la formación en traducción. Valencia, España: Universidad. doi:https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6990

Piqué i Huerta, R., & Sánchez-Gijón, P. (2006). *La digitalización del proceso de traducción: tareas y herramientas.* Barcelona: Universitat Autonoma Barcelona. Recuperado el julio de 2020, de https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2006/169768/tareas-herramientas-argentina.pdf

Reigeluth, C., Lizenberg, N., & Zapata-Ros, M. (julio de 2016). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *Revista de Educación a Distancia*(num 50), pp 5-20. doi:http://dx.doi.org/10.6018/red/50/1a

Sánchez- Ramos, M. (julio- diciembre de 2017). Retos docentes en la didáctica de traducción: diseño y evaluación de la enseñanza de la localización de aplicaciones móviles. *Revista digital de investigación en docencia Universitaria, vol 11*(num 2), 118-135. doi:http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.566

Trujillo, K. S. (2016). La enseñanza de la traducción comercial (inglés-español): una propuesta formativa. (U. d. Canaria, Ed.) *Monografías de Traducción e Interpretación*, 257-278. doi:10.6035/MonTI.2016.8.8

UAEM. (2003). Plan de estudios Licenciatura en Lenguas. Toluca, Estado de México, México. Recuperado el julio de 2020, de javascript:location.href='descargarPdf.php?tipo=plan&id_plan=55'

Vazquez-Calvo, B., & Cassany, D. (enero- abril de 2017). Aprender lengua con el traductor automático en la escuela secundaria: un diálogo necesario. *Calidoscopio*, 180-189. doi:0.4013/cld.2017.151.14

Venegas-Piracón, L. E. (2017). Introducción a la traductología: Autores, textos y comentarios, Sergio Bolaños Cuéllar. *Revista Latinoamericana de traducción, vol 10*(num 2), 263-267. Recuperado el junio de 2020, de https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/329787

Vitalaru, B., & Rodríguez Galán, L. (2018). Educación abierta y enseñanza de la traducción a través de cursos MOOC de España y del reino Unuido: analisis comparativo. (U. d. Alcalá, Ed.) *FITISPos International Journal Public Service Interpreting and traslation, vol 5*(num 5), 83-113. Recuperado el junio de 2020, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6652496

Web del maestro CMF. (2020). *WE del maestro CMF*. Obtenido de https://webdelmaestrocmf.com/portal/manual-de-estrategias-didacticas-descarga-gratuita/

Zhang, H., & Torres-Hostench, O. (2019). Cómo enseñar posedición de traducción automática a una segunda lengua: una propuesta didáctica para el aprendizaje de lenguas. *Revista Tradumática tecnologias de la traduccion*(num 17), 153-161. doi:https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.237

Programa Profesores Tutores "AIDE PERSONELLE"

Jorge Ruff Faundes

Sebastián Gallardo Álvarez

Colegio Bicentenario Louis Pasteur

I. Introducción

Este Programa de Profesores Tutores *, que tendrá el nombre en francés “Aide Personelle”, (“Ayuda Personal”, es una orientación sobre los diversos aspectos del rol que deben asumir los Profesores Tutores que acompañan a los/as alumnos del Colegio Bicentenario Louis Pasteur, desde 5° año básico a 4° año de enseñanza media, en el seguimiento y monitoreo, en conjunto con su Profesor Jefe y Educadora Diferencial del nivel, de su acceso y participación en el proceso de enseñanza aprendizaje y desarrollo socioemocional, a través de la utilización de la plataforma Google Classroom que ha dispuesto el establecimiento para trabajar en forma virtual, en tiempos de emergencia sanitaria o de otros medios que se han dispuesto en este periodo en el Colegio.

La función tutorial de acompañamiento a los alumnos en su proceso de aprendizaje en entornos virtuales, se convierte hoy en una herramienta fundamental en la orientación sobre las trayectorias educativas en el establecimiento de los alumnos, quienes, en tiempos tan complejos e inciertos, necesitan herramientas que promuevan su desarrollo y crecimiento personal o socioemocional, en especial cuando las familias también sufren las consecuencias de la Pandemia. Estos abordajes se implementan a través de una tarea colaborativa entre todos los actores institucionales del colegio siguiendo a Quattrocchi (2020), pero en especial para cumplir con este acompañamiento, se hace relevante contar con un equipo comprometido y cohesionado y así cumplir con los objetivos propuestos en el desarrollo del presente documento.

Con respecto a este punto existen múltiples modelos y puntos de vista. Por ejemplo, Sampascual, Navas y Castejón (1999) lo definen como un servicio técnico, personal y sistemático que se ofrece al alumnado desde el sistema educativo, con el fin de ayudarle a conocer sus posibilidades y sus limitaciones, para que tome las decisiones adecuadas para obtener el máximo desarrollo personal, académico y social y para lograr su transición a la vida activa como un ciudadano libre y responsable.

Los pilares básicos de referencias adoptados para este programa de tutorías y orientación son los siguientes (Rivas, 1995; Alonso1995; Bisquerra y Álvarez 1998; Cano, 2002):

a) Debe orientarse a todos los alumnos en los cursos y niveles de quinto año de Enseñanza Básica a Cuarto año de Enseñanza Media, pero en especial a quienes han sido identificados como prioritarios de apoyos complementarios del Colegio Bicentenario Louis Pasteur.

b) Debe ser continua y sistemática a lo largo de todo el proceso educativo, en especial en tiempos que vivimos de emergencia sanitaria.
c) Se trata de una tarea interdisciplinar que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa.
d) Debe atender a todas las necesidades del alumno y abarcar todos los aspectos de su desarrollo.
e) Debe ser comprensiva con las diferencias individuales, con la diversidad como principio, valorando los intereses en ese sentido.
f) El fin último de la tutoría es apoyar a los alumnos y colaborar en el desarrollo de autonomía, a que sea capaz de auto gestionarse, descubriendo las claves esenciales para la adecuada toma de decisiones.

*Nota de Redacción: se ha estimado que el uso de "o/a", "los/las" y otras formas similares supone una saturación gráfica que dificulta la comprensión de la lectura por lo que se utilizan de manera inclusiva términos como "el docente", "el alumno", "el profesor", "el alumno", "y sus respectivos plurales, así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres.

II. Perfil y función del Profesor Tutor de Colegio Bicentenario Louis Pasteur

Algunos especialistas afirman que todo profesor es un tutor y que la tutoría incide en áreas del ambiente escolar que perfilan la actividad del alumno y sus actuaciones de éxito o fracaso (Lázaro y Asensi, 1987; Torres, 1996).

Existe consenso en señalar que el Profesor Tutor debe articular como condiciones esenciales: conocimientos básicos, características personales, habilidades y actitudes específicas para desempeñar la tutoría.

La Coordinación del programa de Profesores Tutores durante el año 2020 será la Directora Académica.

Perfil del Profesor Tutor del Colegio Bicentenario Louis Pasteur
En principio, el perfil ideal de un tutor requeriría del cumplimiento de los atributos que a continuación se indican (De la Fuente Galán; et al, 2010):

1) De acuerdo con el factor de conocimientos fundamentales, el Profesor Tutor debe poseer conocimiento básico de la disciplina, de la organización y normas de la institución (R.I.E), del Proyecto Educativo Institucional (PEI) incluida su Misión y Visión del Colegio Bicentenario Louis Pasteur, de las dificultades académicas más comunes de la población escolar, así como de los apoyos y recursos disponibles en la institución para apoyar la trayectoria académica de los alumnos y favorecer su desempeño escolar.
2) En cuanto a las características personales, el Profesor tutor debe ser una persona responsable, con clara vocación para la enseñanza, generoso para ayudar a los

alumnos en el mejoramiento de sus experiencias académicas y con un código ético coherente con los valores del Colegio Bicentenario Louis Pasteur.

3) Según las habilidades básicas que en general debe poseer un Profesor Tutor, pueden citarse la habilidad para organizar lógicamente el trabajo académico, la capacidad para desempeñar su labor con disciplina positiva (Larenas, 2008) y escuchar con atención los planteamientos de los alumnos a su cargo.
4) Las actitudes de un Profesor Tutor se relacionan con la demostración de interés genuino en los alumnos, facilidad para interactuar con ellos, respeto y compromiso con su desarrollo académico. Es importante destacar que la actuación de un Profesor Tutor debe estar siempre acotada y que no puede transgredir los límites de su competencia académica.
5) Como requisito básico debe cumplir con ser Profesor del Colegio Bicentenario Louis Pasteur y con experiencia del ejercicio de la Docencia.
6) Por último, el Profesor Tutor debe ser capaz de reconocer cuando se requiere la intervención de otros profesionales para que los alumnos reciban el consejo especializado que requieran según la problemática en cuestión.
7) Debe poder atender cuatro cursos de dos niveles distintos, un total de 130 alumnos aproximadamente.

Funciones del Profesor Tutor

El Profesor Tutor deberá desempeñar las siguientes funciones:

1) Planificar las acciones del Programa junto al Coordinador y al resto de profesores tutores.
2) Contactar con los cursos asignados, los alumnos y/o adultos responsables en caso de ser necesario.
3) Animar al alumno a que se implique y participe en la dinámica del Colegio Bicentenario Louis Pasteur tanto en actividades académicas como lúdicas.
4) Registrar su trabajo con los alumnos a través de fichas personales, que pueden consultarse (anexos NAPSIS).
5) Realizar un informe individual de cada alumno una vez finalizado el proceso de la acción tutorial e ingresarlo en plataforma NAPSIS.
6) Evaluar el Plan Anual de Profesores Tutores junto a la Coordinadora y al resto de profesores tutores.
7) Coordinar permanentemente con Profesor Jefe y Educadora Diferencial del nivel y participar de las clases de Consejo de Curso.

III. Planificación, desarrollo y evaluación del trabajo de Profesor Tutor

Con propósito de que la actividad del Profesor Tutor sea exitosa, ésta deberá fundamentarse en una adecuada planificación, desarrollo y evaluación de la tutoría. La tutoría de ninguna manera es una actividad espontánea o casual.

El Profesor Tutor debe considerar varios factores para organizar adecuadamente su trabajo de tutoría, entre los más importantes destacan los siguientes:

El número de alumnos que le han asignado, el nivel al que pertenecen y las características de su trayectoria escolar (por ejemplo, si pertenece o no a PIE, vulnerable o prioritario, Pro Retención).

A partir de esta información el tutor podrá:

a) Considerar los apoyos que debe brindar a sus alumnos.
b) Los recursos informativos que tendrá que emplear, así como el calendario básico de la tutoría.
c) En la fase de desarrollo de la tutoría, el Profesor Tutor debe ejecutar varias tareas entre las que se encuentran la identificación de las condiciones y problemas académicos de los alumnos.
d) Podrá recomendar tareas o actividades a sus alumnos para favorecer el desarrollo personal y académico de éstos, su seguimiento y la valoración de los resultados obtenidos.
e) En la fase de evaluación de la tutoría, el Profesor Tutor debe examinar críticamente la planificación de la tutoría, así como su desarrollo e impacto, con el fin de identificar los principales problemas que se afrontaron para tratar de superarlos.
f) Las apreciaciones y recomendaciones que deriven de este ejercicio de análisis deberán comunicarse en un informe por escrito al coordinador del Programa de Profesores Tutores.
g) Cada Profesor Tutor puede definir un estilo personal para planificar, conducir y evaluar los resultados de la tutoría, sin embargo, es importante que en estas etapas considere las tareas esenciales que se exponen en el apartado de actividades.

IV. Objetivos

General.

El objetivo general que pretendemos abarcar con el Programa de Profesores Tutores es:

a) Apoyar a los estudiantes de Colegio Bicentenario Louis Pasteur en las dificultades y problemáticas que posean en su trayectoria educativa derivado de la contingencia sanitaria de este año 2020 y evaluar la permanencia del programa en el tiempo.

Objetivos específicos.

a) Facilitar la integración completa de los alumnos a vida escolar en el Colegio Bicentenario Louis Pasteur en las condiciones de emergencia sanitaria provocada por el Covid-19.
b) Informar sobre el funcionamiento de la plataforma Classroom y sus diferentes herramientas de socialización de información y reuniones.
c) Informar sobre la importancia de participar en las actividades virtuales planificadas.
d) Informar sobre sistemas de evaluación de acuerdo a la nueva modalidad de clases y decreto N° 67.
e) Orientar sobre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.

f) Reconocer las necesidades educativas de los alumnos para orientar y asesorar en los requerimientos específicos (Unidad Técnica, Programa de Inclusión Educativa, Convivencia Escolar, Bienestar Estudiantil)
g) Establecer los mecanismos más adecuados para resolver las dificultades y problemas que los alumnos presenten.

Distribución de tutores por niveles educativos año 2020.

Las responsabilidades del Profesor Tutor estarán a cargo de profesores del establecimiento identificados por el Equipo Directivo de acuerdo con el perfil descrito en apartado anterior y será conformado para el año 2020 por:

Nivel	Profesor Tutor
5° y 6° básico	Mlle. Giselle Solange Pirce Bruzón
7° y 8° básico	M. Manuel Alejandro Torres Burgos
1° y 2° medio	Mlle. Priscila Andrea Márquez Sepúlveda
3° y 4° medio	M. Cristian Urrutia Saavedra

V. Propuesta organizativa

Fase 1: Aprobación de la propuesta
Revisión y aprobación de equipo directivo de la propuesta de apoyo a alumnos Colegio Bicentenario Luis Pasteur “Programa Profesores Tutores”. (Ya realizado)

Fase 2: Socialización del Programa
Primera reunión con Profesores Jefes de los cursos beneficiarios para explicar el Programa, en donde participará el Equipo Directivo, Coordinadora del programa y tutores por nivel. (En curso para el día 15 de junio)

Fase 3: Reunión de Profesores Tutores con Coordinadora y Capacitación

El Plan Anual contempla esta etapa, con la entrega de listados de alumnos por curso a cada Profesor Tutor, que contemple nombre, dirección, teléfono, correo electrónico institucional y dirección. Formas de comunicación y redes de apoyo institucional. Se entregará también un archivo por curso y se realizará capacitación en las estrategias a realizar y modo de evidenciar el trabajo tutorial. (Se realizará en la semana del 15 de junio)

Fase 4: Jornada de Acogida
El Programa de Profesores Tutores comenzará a ser instaurado con una reunión general de acogida a los alumnos por curso (en horario de consejo de curso) en la que estará presente el Profesor Tutor correspondiente, así como la Coordinadora del mismo, la cual se realizará vía online a través de sistema de video conferencia de Google Meet. (Participan: Profesor(a) Jefe, Educadora Diferencial)

En esta primera reunión se informará a los alumnos sobre los objetivos del Programa, su puesta en marcha y el Profesor Tutor que le corresponderá. (A realizar semana del 22 de junio)

También se tratarán aspectos generales como:

a) La estructura organizativa del programa y los apoyos que se entregarán en las diferentes asignaturas.
b) Objetivos relativos a apoyo en técnicas de estudios, organización y gestión del tiempo.
c) Identificar necesidades psicológicas derivadas del estado de emergencia sanitaria y pandemia por Covid 19
d) Continuación con el mismo tutor hasta la finalización del año escolar en curso.

Fase 5: Priorización de alumnos

Reunión de Profesor Tutor con Profesor Jefe para identificar a los alumnos que requieren atención tutorial priorizada. Se recomienda también integren la reunión Educadora Diferencial, Coordinadora de Bienestar Estudiantil, Coordinador del programa de Inclusión Escolar y Encargado de Soporte Informático.

VI. Seguimiento del Profesor Tutor al alumno:

Estas reuniones serán exclusivas para cada Profesor Tutor del Programa con sus respectivos alumnos.

1) Al menos una sesión del tutor con todos los alumnos.
2) Con los alumnos priorizados las sesiones serán las necesarias para canalizar las situaciones que afecten al alumno.
3) Se le pedirá a cada Profesor Tutor que respondan una ficha tutorial, en la que se recogerán los datos personales y académicos del alumno; y una segunda ficha en la que se le preguntarán una serie de cuestiones de interés para el desarrollo de las posteriores tutorías.
4) El tutor en estas sesiones conjuntas, llevará un control de asistencia y anotará sus impresiones e incidencias que tengan lugar durante la reunión. (Anexo 2)
5) De cada reunión se realizará un resumen con los aspectos más significativos, que el Profesor Tutor anotará y llevará a conocimiento de la coordinación del Programa, así como de los demás tutores del Plan. (Anexo 2 observaciones).
6) El Profesor Tutor identificará dificultades de los alumnos, coordinará, sugerirá y comunicará a Profesor Jefe para en conjunto tomar la decisión de derivación del estudiante a profesional específico.

VII. Comunicación tutor-alumno/familia

En general cada Profesor Tutor se entrevistará al menos una vez al mes con cada alumno identificado y priorizado para tutoría y en estas reuniones se compartirán las posibilidades, perspectivas e inquietudes académicas de los alumnos.

Al final de cada entrevista individual, el tutor reflejará en la ficha tutorial del alumno, el día, la hora, la duración y un resumen de la reunión, así como las impresiones recogidas respecto a la actitud del alumno y otras cuestiones que hayan surgido al respecto, con la finalidad de analizar con coordinador y equipo y así entregar recomendaciones pertinentes. En estas reuniones será importante la participación de profesional psicólogo por eventualidades técnicas respecto a la crianza.

De ser necesario también habrá reuniones con apoderado o padres, en conjunto con Profesor Jefe.

VIII. Actividades

Teniendo en cuenta las áreas de trabajo sugeridas, las actividades propuestas para llevar a cabo este Plan del Programa de Profesores Tutores del Colegio Bicentenario Louis Pasteur, son las siguientes:

ÁREA PERSONAL

Actividades de acogida:
Las actividades de acogida de los alumnos comienzan el día en el que se convoca a la reunión de Consejo de Curso de cada uno de los cursos que van a seguir el programa, con la Coordinadora en donde se les explica el funcionamiento general del programa.

Es fundamental que tanto en este primer encuentro de acogida, como en el resto de las sesiones en pequeños grupos o individuales, se expliquen con claridad los objetivos del Programa de Profesores Tutores, su desarrollo y organización, para que los alumnos se sientan identificados e integrados plenamente en la tarea que van a comenzar.

Es importante que el Coordinadora, los Profesores Tutores y Profesores Jefes promuevan en los alumnos su participación en las actividades que realiza el Colegio, no sólo en la asistencia a las clases prioritarias, sino también en cursos, asignaturas y horarios de Consejo de Curso y Orientación.

Actividades de motivación y autoestima:
Estimular a los alumnos para que sean capaces de expresar al tutor sus necesidades, problemas, expectativas, durante el desarrollo de este año escolar.

Dialogar con los alumnos para conocer sus expectativas este año 2020 y establecer con cada uno de ellos, un plan de objetivos reales, concretos y personales a conseguir para este año en particular y la continuidad de estudios y si es necesario con apoyo de las diferentes

áreas de atención disponibles en el Colegio como atención de Psicólogos de Convivencia Escolar.

Comenzar a trabajar técnicas sobre toma de decisiones. Por ejemplo: “hoy estudiaré o me voy a ver el último capítulo” de la serie que estoy siguiendo.

Actividades en el área académica:
Técnicas de trabajo intelectual: Estructurar y organizar el tiempo de estudio semanal.

Profundizar en el plan de estudios y los programas de las asignaturas del segundo semestre, con apoyo de las diferentes áreas disponibles en el Colegio, de ser necesario también Psicólogos de Convivencia Escolar.

Invitar a algún profesor para dialogar sobre su propia materia.

IX. Recursos e Instrumentos

Para alcanzar los objetivos que se han enumerado, se utilizarán instrumentos, que actúan como vía de intercomunicación entre profesor y alumnado. Estos instrumentos constan de un conjunto de fichas que serán utilizadas, tanto para la reunión inicial Profesor Tutor-grupo como el resto de reuniones personalizadas Profesor Tutor- alumno.

Las características de dichas fichas se detallan a continuación:

a) Ficha del alumno: donde se contempla un calendario de tutoría académica con los temas a tratar con el tutor en cada reunión (Anexo 1)
b) Ficha del Profesor Tutor individualizada: se pretende un seguimiento académico del alumno, contemplando aspectos como: proyección universitaria, tiempo de estudio y estrategias de estudio (Anexo 2).

Para finalizar, se elaborará un informe final emitido, tanto por el Profesor Tutor, como por el alumno, que serán evaluados para su mejora en el semestre o año.

Todas estas fichas pueden consultarse en los anexos del presente Programa de Profesores Tutores.

X. Recursos necesarios

Para realizar de una forma correcta la aplicación del Programa, estos recursos se han dividido en dos apartados:

Recursos Personales:
Los profesores implicados en el Programa de Tutores que ejercerán la función tutorial con los alumnos.

En caso necesario personal experto en orientación, área social y salud mental (Orientador, Trabajadora Social y Equipo de Psicólogos del establecimiento) para el desempeño de charlas específicas de su campo.

Otros Recursos:

Artículos de oficina, espacios, elementos tecnológicos, serán proporcionados por Rectoría.

XI. Calendarización

El Programa de Profesores Tutores se implantará progresivamente. A continuación, se presenta un esquema con las reuniones principales que se pretenden realizar:

Reunión de Profesores Tutores con Profesores Jefes y Lanzamiento del Programa	Lunes 15 de junio
Reunión Coordinadora con Profesores Tutores y Capacitación	Semana del 15 de junio
Reunión de profesores Tutores con alumnos	Semana del 22 de junio
Reuniones Individuales con alumnos	Semana del 22 de junio

XII. Evaluación de Programa de Tutores

La evaluación de las tutorías se enmarca en un proceso de evaluación continua. La estrategia metodológica prevista para la evaluación y seguimiento del Programa de Profesores Tutores, contempla el análisis y desarrollo del mismo en las reuniones semanales de coordinación, así como el desarrollo de un cuestionario de evaluación final a cada Profesor Tutor.

Los datos que se vayan aportando permitirán una a revisión de la Programación y del Plan Anual previsto, revisando las actividades realizadas, dificultades adecuación de las mismas, grado de satisfacción del Profesor Tutor, de los alumnos y las propuestas de mejora.

Una vez finalizado el Plan Anual 2020, se procederá a la evaluación del Programa y la factibilidad de implementación en los años futuros. Previamente, cada Profesor Tutor hará entrega a la Coordinadora su informe sobre la labor tutorial junto con los cuestionarios de sus alumnos. Finalmente, la Coordinadora realizará un informe anual en el que quedarán reflejados aspectos tales como la acogida por parte de los alumnos al Programa, sus carencias y defectos, así como los aciertos y aspectos fuertes del mismo.

Dicho informe se remitirá al Equipo Directivo, Consejo Escolar y será incluido en el Plan de Inclusión Escolar, Plan Anual de Orientación y de Convivencia Escolar.

XIII. Referencias

De la Fuente Galán, C. López Gutiérrez, M. López, J. Marmolejo, M. Montero, F. Ruiz, 2010. Plan de acción tutorial para los alumnos de psicopedagogía. Universidad de Granada, España.

Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). Manual de orientación escolar y tutoría. Madrid. Narcea.

Larenas, D; Fuentes, L; Selander, M. (2008) Manual de Diciplina Positiva, traducción y adaptación del "Positive Discipline: What it is and how to do it" de la autora Joan E. Durrant de Save the Children, elaborado dentro del Proyecto: Campaña por una Crianza Sin Violencia de la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas, ACHNU.

Quattrocchi, P. (2020) Tutoría y acompañamiento virtual para las trayectorias educativas. Universidad de Buenos Aires.

Rivas, F. (1995). Manual de asesoramiento y orientación vocacional. Madrid. Síntesis.

Sanpascual, G., Navas, L. y Catejón, J.L. (1999). Funciones del orientador en Primaria y Secundaria. Madrid. Alianza Editorial.

Torres, J. y Rodríguez, M. P. (2000). "La orientación educativa y la acción tutorial". En D. González, E. Hidalgo y J. Gutiérrez (coord.). Actas de las IX Jornadas LOGSE. Innovación en la Escuela y mejora de la calidad educativa (pp. 68-73). Granada. Grupo Editorial Universitaria.

XIV.- Carta Gantt

ACTIVIDAD	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
Primera Reunión de Tutores	X						
Reunión con profesores	X	X	X	X	X	X	X
Reunión Grupal con alumnos	X	X	X	X	X	X	X
Reunión Individual	X	X	X	X	X	X	X
Reunión Individual	X	X	X	X	X	X	X
Reuniones de Tutores	X	X	X	X	X	X	X

XV.- Anexos

Se presentan, en los anexos, las fichas elaboradas que deben ser cumplimentadas conforme se realicen las actividades.

1. Ficha del alumno.

2. Ficha del tutor individualizada.

ANEXO 1: Ficha del alumno.

FICHA PARA EL ALUMNO	
NOMBRE DEL TUTOR/A:	
PROFESOR:	
DESPACHO:	
TELÉFONO: E-MAIL:	
CALENDARIO DE LA TUTORÍA ACADÉMICA:	
- Fecha 1ª reunión (grupo):	
TEMAS A TRATAR:	
- Fecha 2ª reunión (individual):	
TEMAS TRATAR	
- Fecha 3ª reunión (individual):	
TEMAS TRATAR	
- Fecha 4ª reunión (individual):	
TEMAS TRATAR	

ANEXO 2: Ficha del tutor individualizada

FICHA DEL TUTOR INDIVUDUALIZADA
A) DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A:
NOMBRE:
APELLIDOS:
RUT:
FECHA DE NACIMIENTO:
DIRECCIÓN:
TELF.: MAIL:
B) TIEMPO DE ESTUDIO
¿CUÁNTAS HORAS DE CLASE TIENES A LA SEMANA?
C) ESTRATEGIAS DE ESTUDIO
CUAL ES FORMA DE ABORDAR LAS RSPONSABILIDADES DE ESTUDIO
PRINCIPALES PROBLEMAS QUE SE PRESENTAN DURANTE EL ESTUDIO
¿ESTUDIAS DE FORMA INDIVIDUAL O CON OTROS COMPAÑEROS, SUS PADRES?
¿RECURES AL PROFESOR EN CASOS DE DUDA?
¿SABES QUE PUEDES EMPLEAR SUS HORARIOS DE TUTORÍA PARA TAL EFECTO?
¿ASISTES DE FORMA HABITUAL A CLASE VIRTUALES?
SI NO LO HACES, ¿CUÁL ES EL MOTIVO?
OBSERVACIONES

PLAN DE INCLUSION EDUCATIVA

EJE	DIMENSIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD	FECHA	RESPONSABLE	RECURSOS	MONITOREO/SEGUIMIENTO	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	IMPACTO
Orientación **Convivencia Escolar**	Orientación vocacional y escolar Prevención	a) Apoyar a los estudiantes de Colegio Bicentenario Louis Pasteur en las dificultades y problemáticas que posean en su trayectoria educativa derivado de la contingencia sanitaria actual. b) Establecer los mecanismos más adecuados para resolver esas dificultades y problemas.	Creación de programa de tutores	Junio de 2020 Diciembre 2020	ORIENTADOR UNIDAD TECNICA CONVIVECNIA ESCOALR	- Equipo de tutores. - Material de trabajo.	- Ficha del alumno - Ficha del tutor individualizada	- Plan de gestión convivencia escolar. - Plan de gestión anual de orientación - Libro de clases 2020	- Los estudiantes lograran incorporar estrategias efectivas para la organización y gestión de sus aprendizajes. - Estudiantes reconocen actividades de la vida diaria que promueven la salud mental

La educación emocional en tiempos de pandemia. Experiencias de 3 cursos en la Carrera Profesional de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la UNMSM. Año 2020.

Julio Cesar Olaya Guerrero

RESUMEN

Analiza el comportamiento docente y la educación emocional de los alumnos de sexto ciclo en tiempos de pandemia de una universidad pública en Lima. Asimismo, el reto de la educación virtual como mecanismo de aprendizaje colaborativo e autonomía de los estudiantes. En el proceso formativo, el estudiante recibe una promesa de enseñanza que evidencia en los soportes, materiales de estudiantes y evaluación.

La educación emocional debe ser mirada como una teoría y práctica para desarrollar los componentes emocionales como autorregulación, evidenciar el bienestar y rechazar el malestar en el tiempo de estudio. Valorando nuevas estrategias y seguimiento de los alumnos y alumnas en el proceso de aprendizaje.

Se explicara la forma de aprendizaje en tres cursos denominados: formación pedagógica en ciencias de la información, recursos de información 2 y Gestión del Conocimiento 2, en el semestre 2020-2. Es importante seguir aprendiendo con los alumnos en forma constante y permanente.

Se busca seguir desarrollando las habilidades sociales en tiempos de pandemia en los estudiantes: ¿Que haces bien?, ¿Qué haces mal?, ¿Cómo te sientes aprendiendo? ¿Qué necesita el alumno?

Palabras claves: *Educación emocional, Formas de aprendizaje, Pandemia, COVID, Formación pedagógica, Habilidades sociales, Perú*

La educación emocional en tiempos de pandemia. Experiencias de 3 cursos en la Carrera Profesional de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la UNMSM. Año 2020.

I. Introducción

Nuestro ámbito de intervención es la Escuela Profesional de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). El público beneficiario estuvo constituido por 25 alumnos del quinto/sexto ciclo de la Escuela Profesional de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la promoción 2018, en su mayoría alumnas.

Los jóvenes universitarios de la UNMSM y de la Facultad de Letras se hacen conocido por los concursos de ensayo, fotografía y eventos de investigaciones. Sus pares sirven como motor de motivación permanente. Un punto interesante es la inserción en la política para mejorar las condiciones de los estudiantes de menores recursos. La UNMSM promueve la fe católica. Sin embargo, no tienen una creencia definida y existen grupos evangélicos de estudiantes que se reúnen en horarios fuera de clases o fines de semana. La clase social de los estudiantes de la universidad es media-baja y baja. Es importante remarcar que los alumnos trabajan y estudian para sobrevivir. Es una realidad innegable, ya que sus padres se encuentran en las provincias del país.

Entre las fortalezas destacan en la promoción 2018 son: Son estudiantes con retos y desafíos, prefieren pertenecer a asociaciones de zampoñas y grupos políticos, participar en concursos de ensayo, poesía, expresan sus sentimientos, son cooperativos con sus pares, son responsables, optimistas. En el caso de las debilidades, sobresalen: bajos ingresos, les cuesta pedir ayuda, se enferman por el COVID-19, les cuesta fijar objetivos claros, no respetan las reglas de juego, piensan que no pueden resolver problemas.

En relación a las competencias emocionales, los alumnos indican: tener espíritu crítico, ser responsable, respetar a los demás, fijar objetivos realistas, expresar sentimientos, cooperar en beneficio de un grupo, negociar conflictos, resolver resolver problemas cotidianos y académicos, pedir ayuda siempre. (Pucp, 2020).

"*El bienestar emocional es la experiencia interior de emociones positivas y es lo que más se aproxima a la felicidad*". (Bisquerra, 2019, p. 78).

"El ***autoconcepto*** *es la percepción, creencias o ideas que tenemos de nosotros mismos (Wookfolk, 2006 citado por Navarro y Bravo, 2011).* (Citado por Mejía, 2019, p. 33). Los estudiantes en su mayoría mujeres adquieren el *autoconcepto de dos fuentes: la propia experiencia y la información que recibimos del entorno o feedback, de modo tal que las experiencias de fracaso afectan las creencias sobre uno mismo y son fuente de futuros fracasos".* (Mejía, 2019: p. 35).

Los estudiantes tienen una percepción clara de ellos mismos.

Los alumnos tienen **autoestima baja**. En el proceso de formación de la **autoestima** son necesarias "*dos competencias para su protección: auto aceptación y autoexpresión (Navarro y Bravo, 2011).* (Citado por Mejía, 2019, p. 37).

Mejía (2019) dice sobre las responsabilidades en la adolescencia:

> Al ayudar a un adolescente a asumir responsabilidades con su entorno, proponerse metas y actuar para lograrlas es el camino, en un ambiente seguro y en un clima de afecto y reconocimiento, la escuela se convierte en protector de la autoestima del alumno. (p. 38).

Los estudiantes de bibliotecología han desarrollado la **habilidad de comunicación efectiva**. Por otro lado, "*los estudios con adolescentes han puesto de manifiesto que la carencia de habilidades sociales como la comunicación efectiva puede incidir negativamente en la consolidación de la identidad y en la manifestación de trastornos psicopatológicos (Alcanza y Contiene, 2011)".* Citado por Mejía, 2019, p. 43).

En los estudiantes hemos encontrado también **la comunicación agresiva y pasiva**, debido que no hacen espíritu de grupo y tienen baja autoestima. Por ello, en esta etapa *" son puesta a prueba las habilidades de expresión y control emocional practicadas durante durante la infancia para enfrentar las nuevas tareas de definir la propia identidad, desarrollando el autoconcepto y la autoestima, y estableciendo relaciones positivas con la familia y los amigos. De esta manera, podrán crear lazos permanentes que los ayuden a lo largo de la vida".* (Mejía, 2019, p. 48).

Incertidumbre

Calvo (2019?) nos dice "*No saben lo que quieren. Por eso necesitan nuestro cariño, nuestra confianza y nuestra claridad de miras para ayudarles, para ir encauzando acontecimientos hacia su madurez. Pero desde un segundo plano".*

II. Marco Teórico

Se enfocara algunos aportes de la educación emocional. Bisquerra (2019), precisa que *"una emoción se activa a partir de un acontecimiento. El acontecimiento puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario; consciente o inconsciente. Un acontecimiento interno puede ser un dolor de muelas que anticipa la visita al dentista o un pensamiento sobre algo que me hace ilusión hacer en el futuro".* (p. 7). Los estudiantes universitarios tienen presencia de emociones positivas y negativas.

"Las emociones predisponen a la acción. Si tenemos miedo, tenemos ganas de huir; si tenemos ira, sentimos fuertes impulsos para atacar; si estamos tristes, tenemos ganas de llorar; si estamos alegres, reímos". (Bisquerra, 2019, p. 8).

Por otra parte, se destaca que "*una emoción puede durar desde un minuto hasta varias horas; mientras que los sentimientos y los afectos pueden durar largos periodos de tiempo, incluso toda la vida".* (Vizquerra, 2019, p. 14).

Las emociones positivas generan bienestar en las personas. Veamos una definición. *Emociones positivas: son aquellas que implican sentimientos agradables, valoración de la situación como beneficiosa, tienen una duración temporal muy corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento. Ej.: felicidad.* Recuperado de https://mireroco59.files.wordpress.com/2014/09/tipos-de-emociones.pdf

Emociones negativas: "*implican sentimientos desagradables, valoración de la situación como dañina y la movilización de muchos recursos para su afrontamiento. Ej.: el miedo, la ira, la tristeza y el asco"* Recuperado de https://mireroco59.files.wordpress.com/2014/09/tipos-de-emociones.pdf

Blanca y Boada (2015), enfatizan que "*las personas con estados de ánimos positivos o que reciben una retroalimentación de éxito en tareas laborales, se sienten satisfechas. En los trabajos satisfactorios hay una buena correspondencia entre la persona y el entorno. Las emociones positivas son una fuente de información que nos indica que las cosas van en la dirección apropiada, y esto inevitablemente influirá en la toma de decisiones que tenga lugar en el contexto laboral del individuo (King. 2006). Un nivel óptimo de estimulación laboral puede generar en el trabajador emociones positivas, oportunidad de satisfacción, de*

investigación y de desarrollo de capacidades, apoyo social y una sensación de identidad y propósito. (p.2) Recuperado de http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/201568/documentos/Emociones%20positivas.pdf

Vizquerra (2020), precisa que "*la autonomía emocional es un paso más en la regulación emocional. Al mismo tiempo, la autonomía emocional es un aspecto de un constructo más amplio de autonomía personal, dentro de la cual se puede distinguir tres aspectos: autonomía de pensamiento, autonomía de comportamiento y autonomía emocional. La autonomía emocional es la capacidad de sentir y tomar decisiones por sí mismo sobre las propias emociones. Incluye la capacidad para asumir las consecuencias que se derivan de los propios actos; esto significa, responsabilidad. La persona que tiene autonomía emocional se constituye en su propia "autoridad de referencia". La autonomía emocional es un estado afectivo caracterizado por gestionar las propias emociones, sentirse seguro sobre sus propias elecciones y objetivos".* (p. 43).

Los estudiantes necesitan manejar su comportamiento y su autonomía emocional en su entorno personal y académico.

Coronado (2019), enfatiza que "*en una sociedad convivimos, es decir, compartimos espacios y recursos, en un tiempo determinado. Espacios físicos, simbólicos, sociales. Ese compartir que implica la convivencia, ya sea en una organización o en la sociedad en su conjunto, configura las situaciones y las oportunidades del desarrollo físico, social y afectivo de sus integrantes, con las ventajas y las desventajas de ser parte de un todo organizado, funcional o disfuncional, en dependencia mutua".* (p. 57).

III. Educación virtual en tres cursos de formación profesional durante la pandemia.

Los tres cursos dictados fueron Formación pedagógica en Ciencias de la Información, Recursos de Información 2 y Gestión de la Información 2, correspondiente al semestre 2020-2. Se inició el 15 de octubre del 2020 y acabo el 5 de febrero del 2021. La programación fue de 17 semanas.

En el curso de Formación Pedagógica en Ciencias de la información se matricularon 26 alumnos, casi el 90 % de la promoción 2018. Se dictaba en forma semanal y nos reuníamos los días miércoles y los alumnos interactuaban en cada clase y el trabajo

colaborativo predomino hasta la exposición final. Al principio poca participación, después poco a poco se integraban los alumnos y alumnas para presentar sus trabajos y exposiciones. La plataforma fue google meet y classroom. El trato fue de respeto y confianza. Se realizabas consultas por un grupo de whatapps.

El curso de Recursos de Información 2, se realizaba cada jueves en horas de la mañana y se enfocaba en uso de información en ciencia y tecnología a nivel nacional e internacional. Los temas de bases de datos en áreas como biología, medicina, ciencias básicas, ingenierías y el uso de guía temáticas. Para algunos alumnos y alumnas fue tedioso al principio, con el trabajo colaborativo se aprendió mucho más. Fueron 25 alumnos y se formaron 7 grupos. En los trabajos finales se destaco mucho el rol de la mujer en la ciencia y tecnología a nivel nacional e internacional. Las clases se realizaron con la plataforma google meet y classroom.

El Curso Gestión del Conocimiento II fue nuevo para el suscrito, tuvimos 12 alumnos de diversas promociones (solo una alumna de la promoción 2018). El reto fue mayor, buscar información, sistematizar experiencias de organizaciones nacionales y extranjeras, organizaciones ambidiestras y casos prácticos. También, predomino el trabajo colaborativo. Cada viernes nos reuníamos y se deja un tiempo de participación de los alumnos y alumnas.

En nuestro medio hasta hoy 28 de febrero sigue la emergencia sanitaria a nivel nacional. Los jóvenes estudiantes se han quejado de estrés, a veces desmotivación, angustia. En nuestro caso, siempre les hemos dado oportunidades de aplazar los trabajos por problemas personales o laborales. Es una gran responsabilidad educar en esta pandemia, que lleva un año de suspensión de actividades universitarias.

3.1. Análisis de los tres cursos dictados.

La educación virtual es fundamental a nivel mundial. Los criterios de autonomía y responsabilidad en los alumnos con sus pares nos lleva a repensar que los aprendizajes son más productivos en la medida que son recreados y asumidos. En el curso de Formación Pedagógica en Ciencias de la información se permitió que las exposiciones fueran grabadas previamente. Algunas alumnas enviaban las grabaciones al correo para poder visualizarlas en horas de clase.

En cada uno de los cursos dictados durante el semestre 2020-2, hubieron problemas de conectividad de parte del docente y los alumnos. Los alumnos salían y volvían

ingresar varias veces a la sala de google meet. Varios estudiantes accedían con su celular a escuchar las clases.

En los cursos de Recursos de información 2 y Gestión del Conocimiento 2, se evidenció una mayor participación con preguntas al docente y retroalimentación permanente en las clases semanales.

En lo referente a la relación educación emocional y los cursos dictados podemos destacar:

Curso	Día y Horario	Bienestar	Malestar
Formación pedagógica en Ciencias de la Información.	Miércoles 6-9 pm	Sentimiento de confianza. Realizar las tareas.	Estrés por los otros cursos. Angustia por exámenes
Recursos de Información II	Jueves 8-11am	Mayor participación. Aprendizaje colaborativo.	Estrés por otros cursos.
Gestión del Conocimiento II	Viernes 14.00 -17.00	Sentimiento de confianza, Libertad. Mayor participación	Mayor estrés por que los alumnos pertenecían a octavo ciclo.

Fuente: Clases de los 3 cursos impartidos. 2020-2021. Elaboración: Del Autor, febrero 2021.

También, las metodologías de aprendizaje generaron Bienestar, así como las plataformas de Kahoot con juegos interactivos sobre preguntas de la clase y la participacion de los alumnos.

IV. Conclusiones

La educación emocional ha sido fundamental en la impartición de contenidos de los tres cursos que se dictaron en el semestre 2020-2, destacando la motivación del docente hacia los alumnos.

En el caso de las emociones positivas, ha destacado la participación libre de cada uno de los grupos colaborativos y a nivel individual, generando felicidad y reconocimiento.

En el caso de las emociones negativas, el malestar de compartir otros cursos generando estrés, angustias y sentimientos de frustración cuando se va la señal de Internet.

Referencias Bibliográficas

Aburto, C., Velasco, A. (2020). Módulo Participación ciudadana y cultura democrática. Lima: PUCP. Facultad de educación.

Arellano, R. (2017). Estilos de vida. Recuperado de https://www.arellano.pe/los-seis-estilos-de-vida/

Blanc, L., Boada, M. (2015). Emociones positivas y bienestar laboral. *Revista Gestión Práctica de Riesgos Laborales,* Nº 74, Recuperado de http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/201568/documentos/Emociones%20positivas.pdf

Bisquerra, R. (2019). Módulo Fundamentos de la educación emocional y el Bienestar ciudadano. Lima: PUCP. Facultad de educación.

Bisquerra, R. (2020). Módulo Estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. Lima: PUCP. Facultad de educación.

Bien común. Infografía. Recuperado de https://es.slideshare.net/trinidadsanmartin/el-bien-comun-46153836

Coronado, M. (2019). Módulo Bienestar y desarrollo emocional del docente. Lima: PUCP. Facultad de educación.

Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18 (1), pp. 111-135 Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/167/16718107.pdf

Escuela de Bibliotecología de la UNMSM (2018). Plan de estudios 2018. Recuperado de http://bibliotecologiaunmsm.blogspot.com/

Garfios, M. (2015). *"La persistencia de las desigualdades en el ámbito de la educación universitaria, 1950 – 2000". En: La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades,.* Lima: IEP, pp. 105-160.

Leon, M. (2020). Módulo Prevencion de la violencia y manejo de conflictos. Lima: PUCP. Facultad de educación.

Maurin, S. (2014). Educación emocional y social en la escuela. Un nuevo paradigma, estrategias y experiencias. Buenos aires: Bonum.

Mejía, M. (2019). Módulo Desarrollo emocional del niño, adolescente y adulto. Lima: PUCP. Facultad de educación.

Pereira, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare,* vol. XIV, noviembre, pp. 7-20. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115343002

Scarafía, Cecilia (2016). Habilidades socioemocionales. Potenciar aprendizajes y nutrir la vocación de educar. Buenos aires: Bonum.

Toro, M. Lista de 270 emociones humanas (positivas, negativas). Emociones positivas y negativas. Recuperado de https://www.lifeder.com/lista-emociones/

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2019). Compendio estadístico UNMSM 2019. Lima: en línea. Recuperado de http://ogpl.unmsm.edu.pe/resources/Publicaciones/Compendios/Compendio2019/index.html

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2016). Estatuto de la UNMSM. Lima: en línea. Recuperado de http://www.unmsm.edu.pe/archivos/estatuto-unmsm-ANEXO_RR_03013-R-16.pdf

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2019). Estudio aplicación del análisis de correspondencia, a datos socioeconómicos y rendimiento de ingresantes de la UNMSM 2018. Recuperado de http://ogpl.unmsm.edu.pe/resources/Publicaciones/Boletines/Aplicaci%C3%B3n%20del%20An%C3%A1lisis%20de%20Correspondencia.pdf

Zuta, E., y Velasco, A. (2014). Desarrollo de competencias ciudadanas mediante un curso socialmente responsable. *Revista Educación*, 23 (45). Recuperado de http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10520/10992

El papel de las escuelas frente a las pandemias y su aportación ante el covid-19

Laura Cecilia Herrera González

Resumen

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 ha colapsado sistemas y sociedades. El presente artículo exploró los efectos de las pandemias en el transcurso de la historia para describir las medidas tomadas en los distintos ámbitos y el cómo han incidido en las escuelas; se realizó una investigación documental abordando la temática de estudio desde la revisión de la literatura sobre países que han tenido mayores implicaciones educativas por las pandemias y su contraste con la actualidad. El análisis tuvo como guía las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se han vivido las pandemias hasta llegar al tiempo actual? ¿Cómo afectaron las escuelas y qué medidas normativas se establecieron?

Los resultados muestran incertidumbre acerca de la estrategia que deben usar las escuelas pues no hay claridad acerca de la “nueva normalidad”.

Palabras clave: *escuelas, pandemias, COVID-19, paralelismo, clases a distancia*

Introducción.

El virus del COVID- 19, ha generado consecuencias que sobrepasan el sector salud tanto en el orden mundial como en el nivel personal en primera instancia ha tenido una afectación de nivel Mercantil y financiero sobre la salud el acceso a servicios básicos como agua y saneamiento , ha dejado al descubierto la precariedad del empleo, las carencias en diversos sistemas de índole social como el de protección a la población y el de protección del medio ambiente, enmarcándonos en un momento histórico en el que la amenaza de destrucción de la economía orilla a quienes se encuentran en la estructura de poder a atender específicamente estas necesidades y dificultades sin mirar hacia otro lado cómo ha sido la característica histórica.

Maroscia y Ruíz (2021), demuestra que la pandemia por coronavirus representa una crisis mundial sin precedentes por lo cual, para establecer un marco de referencia de la Pandemia

que nos permita comprender por qué tiene un impacto en prácticamente todos los aspectos de la vida de los países se requiere un análisis que se ha centrado en las siguientes preguntas eje:¿cómo se han vivido las pandemias hasta llegar al tiempo actual? ¿cómo afectaron a las escuelas y qué medidas normativas establecieron?

Como datos duros en el informe de Oxfam de enero de 2020, tenemos que la pandemia ha cobrado más de 2 millones de vidas alrededor del mundo y ha provocado el que cientos de millones de personas a lo largo de él se encuentren sumergidos en la pobreza con una falta total de recursos.

Los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han expresado una gran preocupación puesto que la pandemia abre aún más la brecha de la desigualdad en todo el mundo, lo cual tendría unos efectos perniciosos nivel internacional.

Los mismos gobiernos prevén un incremento de la desigualdad para el 2030 que implica el aumento a 501 millones más de personas en pobreza reflejándose entonces un número mayor que el que existía antes de la contingencia; No obstante si las decisiones gubernamentales se dirigen al establecimiento de medidas para la reducción de la brecha de desigualdad (solo con 2 puntos porcentuales por año), la pobreza podría revertir su crecimiento en 3 años quedando de esta manera en el nivel original previo a la contingencia, (OXFAM, 2020).

El escenario en el que irrumpe la pandemia según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2020), tiene las siguientes características:

Se presenta ante 7 años de un crecimiento deficiente en el que se ha incrementado la pobreza y la tensión social, viene a profundizar las desigualdades estructurales afectando a los sectores más vulnerados (Maroscia y Ruíz,2021) y a sacar a flote los nudos críticos en la salud, educación y cuidados, incrementa la división cimentada en la injusticia sexual de trabajo e incrementa el retroceso de la inclusión laboral de mujeres; afecta más a mujeres que a hombres, a personas negras, indígenas o que viven en exclusión, lo que nos lleva a una necesidad apremiante de políticas públicas para vincular la emergencia con la adecuada reestructuración y recuperación transformadora desde la base de igualdad y sostenibilidad, (CEPAL 2020). Frente a este escenario la lucha contra la desigualdad, incluyendo la desigualdad racial y de género, debe de ser un elemento central del rescate económico y de

las iniciativas y políticas de recuperación. Corea del Sur, Sierra Leona y Nueva Zelanda son algunos de los países que ya se han comprometido con la reducción de la desigualdad como prioridad nacional, demostrando que este es un camino posible (OXFAM, 2020).

En síntesis, todos estos elementos descritos muestran el rostro que ha descubierto el COVID, el cual ha propiciado desigualdades a causa del neoliberalismo, mismo que deberá ser combatido en la era POST COVID (Foro Económico Mundial, 2021).

Para América Latina y el Caribe el desarrollo se ha visto más afectado por la pandemia, se dio un cierre de escuelas y se manifestaron las desigualdades en la educación en línea, por otro lado, son 167 millones de estudiantes los que han sido afectados por el cierre de sus centros educativos lo cual ha agudizado la brecha de acceso a la educación y se ha manifestado una brecha mayor en el acceso al internet por parte de la niñez, ante este hecho la CEPAL recomienda establecer una sociedad del cuidado que nos lleve a tener la atención en puntos básicos como la salud, la educación, la inclusión digital y los servicios básicos.

En este tenor, la CEPAL ha dado varias recomendaciones para atender los mismos puntos básicos, éstas se exponen a continuación:

Respecto a la salud, es necesario integrar medidas sanitarias con las medidas sociales y económicas para lograr reducir la desigualdad en el ámbito de la salud y adoptar la adecuada estrategia de atención a estos ámbitos.

Respecto a la educación, es prioritario mejorar los contenidos de programas de estudios con el consiguiente apoyo a los estudiantes y docentes para traducir esta mejora en un impulso a la Educación a Distancia y facilitar el retorno a clases, además de promover el financiamiento necesario para la educación.

Respecto a la inclusión digital, es necesario fomentar el desarrollo de las tecnologías digitales y el acceso a internet, así como promover el desarrollo de habilidades digitales y la capacitación para alumnos y docentes.

Respecto a los servicios básicos es indispensable ampliar su cobertura y priorizar la obtención de agua y saneamiento, así como desarrollar una inversión en viviendas adecuadas y la mejora de los cinturones marginales.

Aún cuando estas recomendaciones nos hacen ver la amenaza multidimensional que esta crisis representa para la población en general, cabe la posibilidad de entenderla como una

gran posibilidad de generar cambios estructurales en el estado de las cosas, priorizando una participación activa en lo individual, lo colectivo, y lo institucional, al mismo tiempo de generar una respuesta sistémica, inclusiva y sostenible, que integre un entramado de aspectos sanitarios, económicos, sociales y ambientales.

Se observan estos ámbitos como los prioritarios a los cuales el Gobierno atiende ante una pandemia con magnitud de desastre (MejorEdu, 2020), en el siglo XXI se integra la inclusión digital entre estos ámbitos con la perspectiva de que entrelazados y bien orientados, podrían poner bajo control a la epidemia, por lo tanto, deben estar contemplados en las políticas gubernamentales. El logro de un círculo virtuoso no solo de economía sino de bienestar social implica un nuevo pacto centrado en el bienestar y los derechos centrados en estos puntos básicos.

Y no podemos olvidar que para que se traduzcan en acciones es importante avanzar en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible teniendo como centro el estado de bienestar y una sociedad del cuidado (CEPAL, 2020).

¿Cómo enfrentaron las escuelas las pandemias históricas?

El marco referencial anteriormente descrito nos hace ver que las pandemias hacen colapsar sociedades y sistemas afectando ámbitos sociales, políticos y económicos impactando a su vez en las culturas e instituciones, una de las instituciones fuertemente afectadas es la Universidad y con ella el ámbito de la educación (Adam, 2020).

Desde épocas pasadas las sociedades han tenido que enfrentar pandemias que presentaron también problemáticas sociales, de salud y educativas muy difíciles que requirieron una toma de decisiones para enfrentar los retos que les planteaban para evitar el colapso de sus sociedades.

En su escrito, La historia de dos pandemias, Edmund Adam (2020), expone que en el s. XIV y XIX la peste negra y la viruela tuvieron un impacto claro en las universidades y así como se denotaron sucesos que la afectaron negativamente, también hubo consecuencias positivas que impulsaron acciones estratégicas para hacer crecer estas instituciones educativas.

Y así como tenemos el caso de Eduardo tercero que hablaba de una desolación en torno a la Universidad durante la peste negra entre 1347 y 1352, en contraste, el historiador Denifle en 1885, expone que antes de que finalizara el siglo XIV, el impulso económico de Carlos IV y el apoyo de 3 papas, rindió fruto para la aparición de 15 nuevas universidades; la Universidad de Trinity Hall en Oxford y Corpus Christi College de Cambridge son dos ejemplos que brotaron de esta histórica estrategia (Adam, 2020).

Por lo tanto, a pesar de las consecuencias negativas que pueden llamar nuestra atención por los estragos que ocasiona una pandemia en diversos ámbitos, existen aspectos positivos que pueden surgir como respuesta de apoyo y solidaridad, en el caso de la peste negra se volvió una práctica común la dotación por parte de personas sanas y se reformó la estructura universitaria en cuanto a su gestión y la erradicación de prácticas corruptas, con lo cual se dio un reconocimiento mayor a los derechos de los estudiantes y se apertura, con la llegada del Renacimiento, el humanismo italiano (Gottfried, 2010).

Continuando con el análisis de las pandemias tenemos una que se ha posicionado por el impacto social que tuvo en el s.XIX y es la de la viruela. Su aparición marcó una transición entre la medicina medieval y la moderna, al basarse en el método empírico y la vacunación como principal estrategia de salud pública (Adam, 2020); en este caso Edward Jenner realizó un trabajo empírico que le llevó a establecer la pauta para la comprensión de las pandemias al demostrar que son causadas por entidades externas al cuerpo en lugar de un desequilibrio químico, su aportación a la humanidad se desarrolló a partir de una situación límite en el ámbito social y de salud y propició, de acuerdo al historiador Roy Porter, que se desarrollara una carrera internacional para descubrir más vacunas, inicialmente las de la rabia, cólera, peste bubónica, posteriormente las de la polio, tuberculosis, fiebre amarilla y tétanos, por mencionar a alguna de las principales.

Para 1953, la polio era considerada una de las cuestiones que más terror inspiraba junto con la aniquilación nuclear, David Oshinsky (2005), expone hasta qué punto el pánico por una enfermedad que podía superarse era desproporcionado en una sociedad americana a la que los medios de comunicación y los líderes políticos aterrorizaban bajo el lema “por su bien “. A diferencia de los casos anteriores Oshinsky muestra cómo se corrieron riesgos y en abril de 1955, Cutter Laboratories vacunó a 200 000 niños, y con un fármaco defectuoso, se contagió la polio a 40 000 pacientes de los cuales 200 quedaron paralíticos y 10 murieron.

El pánico en Estados Unidos después de haber enfrentado pandemias en décadas anteriores y la experiencia vivida generó suspicacias, sin embargo, resaltó como aspecto positivo el hecho de que la vacuna contra la polio descubierta en 1955 no se patentó y fue donada al mundo por Jonas Salk y Albert Sabin (Bernardo, 2013), para esta época la sociedad ya había sido muy golpeada al igual que los niños y su educación de un modo muy directo (Vanguardia, 2021).

Junto con la reacción en el ámbito de la salud aparecieron reacciones de las instituciones educativas estadounidenses como consecuencia de la vivencia no solo de la pandemia de la polio sino de lo que habían ido sufriendo como sociedad, Y apostaron a fórmulas de prevención como el cierre de las aulas como a las cuarentenas, el mantenimiento de espacios ventilados y abiertos así como la higiene pública y personal, se tenía la idea de que los gérmenes de las peores pandemias se mantenían vivos en el polvo de las casas o en objetos de restaurantes y bares, incluso el temor del polvo de las bibliotecas públicas en los libros afectó el seguimiento académico de los alumnos confinados.

En su artículo de “Destroyer and teacher”, la historiadora de medicina Nancy Tomes (2010), aborda la pandemia por la influenza de 1918-1919 y analiza cómo muchas medidas que se adoptaron a principios del siglo XX tienen su origen en lo aprendido por la lucha contra la tuberculosis y las investigaciones desarrolladas en las últimas décadas del siglo XIX, sin embargo, aclara Tomes, no todas las empleadas en las pandemias anteriores funcionan con las nuevas al igual que sucede con las investigaciones especializadas.

En este mismo artículo, la historiadora rescata el papel de las enfermeras en las escuelas y el impacto tan importante que tuvieron al realizar las revisiones médicas generales y dar la voz de alarma en caso necesario, canalizando hacia la atención médica adecuada, al tiempo de dar seguimiento de la medicación y tratamiento a los enfermos y sus familias. Cabe mencionar el caso de la activista Lilian Wald en 1903 quién impulso medidas que abatieron el absentismo escolar un 70% en dos años y que se mantiene como procedimiento para atender los casos de prevención de contagios de enfermedades respiratorias (Tomes, 2010).

En el recorrido por las pandemias históricas encontramos 3 casos valiosos que deben resaltarse por el ejemplo que ofrecen para las pandemias posteriores y específicamente la que estamos viviendo por el COVID-19 estos son el caso de Nueva York y Chicago ante la

pandemia de gripe de 1918, el caso de Sierra Leona ante el ébola y el de Perú ante la pandemia del cólera.

A principios del siglo XX, el número de familias preocupadas por la educación de sus hijos ante la constante aparición de infecciones era cada vez mayor y la pandemia de la gripe de 1918 fue prueba de ello, en medio de una mala gestión de la tragedia por parte de ciudades occidentales y asiáticas, hubo administraciones que mostraron un talento excepcional y destacado para atender la emergencia (Vanguardia, 2020).

En el caso de Nueva York, su éxito fue mantener las escuelas públicas abiertas con un protocolo sanitario muy estricto coordinando las revisiones médicas semanales de los alumnos, la habilitación de un espacio aislado en la escuela para los niños y una limpieza y ventilación por demás exigentes al interior de las aulas (Stern, Reilly, Cetron y Markel, 2010).

El protocolo también incluyó medidas de protección (pañuelos de bolsillo para la boca y diversos tipos de mascarillas) todo con el fin de evitar los contagios, por las mañanas los alumnos no podían mantenerse juntos antes de clases en el patio ni entretenerse de regreso a casa, las viviendas de los enfermos requerían el cumplimiento de requisitos mínimos dado que el 75% de las familias vivía en bloques de apartamentos insalubres de no cumplir con estos requisitos las enfermeras los llevaban al hospital.

En el caso de Chicago, también se mantuvieron abiertas las escuelas en 1918 por considerarlas mejor preparadas limpias y ventiladas que en la mayoría de los hogares coma lo cual las convertía en focos de protección más que de infección. En este caso el impacto hacia el alumnado no fue el mismo ya que el ausentismo se mantuvo entre el 30 y el 50% durante los primeros meses. En contraposición al presentarse la polio menos de 2 décadas después coma la indicación fue cerrar las aulas según Michael Haines (2020), el Ayuntamiento supo coordinar escuelas públicas, bibliotecas municipales y la radio coma para que los docentes escribieran sus lecciones como guión es de radio. A esto se sumaba un servicio de atención telefónica para los papás que fue un éxito.

No obstante, no todo se mantuvo en este sentido positivo pues como acontece en la actualidad había hogares que no tenían radio o su situación de precariedad les impedía tener una buena señal o calidad de recepción, los espacios de la vivienda eran limitados lo cual impedía que pudieran tener las lecciones en las mejores condiciones pues no se encontraban aislados del sonido de los hermanos o la familia; este era un reto ante la

posibilidad de que la desigualdad se agravara y como factor acelerador de esta gravedad, muchas madres de familia debieron dejar sus empleos para ocuparse de sus hijos y sus familias como amas de casa para que los esposos pudieran trabajar sin interrupciones con el fin de no afectar su economía familiar, para las familias ricas este no fue un problema ya que podían recurrir a niñeras o servicio doméstico para no renunciar a su trabajo ni a la y en la autonomía económica de cada miembro de la familia.

Este ejemplo nos hace ver que, en el caso de las pandemias, también la desigualdad es un factor que favorece o dificulta el obtener una condición de bienestar en la salud personal y familiar y que la enfermedad no afecta a todos por igual.

Probablemente uno de los casos que más luz arroja sobre las dificultades sufridas en las escuelas ante una epidemia y cómo las estrategias que se implementan no son funcionales para todos por igual, es el caso de Sierra Leona la cual ante la crisis del ébola del 2014 al 2015, mantuvo sus escuelas cerradas por 8 meses lo cual ante los ojos de los padres de familia representó la pérdida del año; la sociedad sierraleonesa sufrió económica y socialmente una afectación profunda murieron más de 11000 personas quedando huérfanos decenas de miles de niños (Powers, Azzi-Huck, 2016).

En este caso la manera que encontraron para no perder el vínculo con el aprendizaje escolar fue la programación diaria de radio, con base en el plan de estudios de primaria y secundaria, así como la posibilidad de interactuar al finalizar las sesiones con preguntas y respuestas. Los problemas fueron principalmente de acceso debido a la falta de radio y señalen las comunidades más pobres por lo cual la UNICEF apoyó con la donación de radios a los hogares aminorando el problema de acceso a la programación. Otro de los problemas que enfrentó Sierra Leona fue el de priorizar las actividades de Agricultura y las responsabilidades en el hogar por encima de las horas de la programación además de no contar en todo momento con un adulto en casa para atender las necesidades de seguimiento del contenido del programa de los hijos.

Por otra parte, para el regreso a clases, el Gobierno buscó recuperar la confianza de los padres de familia con una implementación de medidas muy estrictas de salud y seguridad. Para complementar este panorama de pandemias integremos también un caso que por su excelente manejo y coordinación rompió con los presagios negativos generados por las consecuencias en los demás países, hablamos de la epidemia del cólera en 1991 en Perú;

debidamente controlada, manejada resultó tener una letalidad de las más bajas del mundo (Maguiña, 2010).

Generalmente prevaleció en poblaciones de estratos bajos y a diferencia de países que la vivieron en África en donde los alimentos eran el vehículo de transmisión, se difundió por el agua, el lavado de ropa y baño, así como por la preparación de alimentos; se empleaba el desagüe se utilizaba para regar cultivos, los cuales se convirtieron en un medio de transmisión del cólera, los alimentos de los vendedores ambulantes, del mismo modo se documentaron casos clínicos a lo largo de la costa.

Maguiña menciona que el Ministerio de Salud tomó la estrategia de atender la prevención de la enfermedad por medio de la difusión de la higiene personal, de la limpieza de los alimentos y del tratamiento rápido de pacientes; el empleo de terapias de rehidratación oral, acceso a centros de salud y Unidades de Tratamiento de Cólera.

Este caso nos demuestra cómo la atención prioritaria a la salud se mantiene como uno de los factores principales para poder enfrentar una pandemia a tiempo y reducir el mayor porcentaje posible la cantidad de muertes y contagios.

Continuando con las consecuencias de las epidemias en América Latina, es importante mencionar que ya existía un claro deterioro en el ámbito económico, social y educativo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020), desde antes de la pandemia por COVID-19 y a partir de ella se ha generado un cambio en la política de la modalidad de la educación en cuestión de Política Educativa (Britez, 2021).

A nivel internacional, los datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) citado en CEPAL (2020), al 30 de marzo ya eran 37 los y territorios de la región que habían cerrado sus escuelas en América Latina (UNESCO, 2020). Pujol (2020), menciona la actualización de datos realizada por la UNESCO, el organismo de educación y cultura de la ONU; con referencia al progreso gradual de cierres de instituciones educativas dejando a 1.500 millones de estudiantes con actividades suspendidas o reconfiguradas a la modalidad virtual tal como lo hicieron Paraguay, Argentina y Brasil. De tal manera que la virtualidad se convirtió en parte de la vida de todos los actores de las comunidades educativas e integró a las familias de todos en ese proceso.

En contraste Ordorika (2021) menciona sobre México una realidad diferente, la cancelación de clases presenciales y los estudios en línea, organizados con premura y preparación insuficiente, han generado grandes dificultades y se han incrementado los procesos de exclusión y marginación. Y la UNESCO ha señalado otros datos con respecto a la realidad universal mencionando que [e]l mundo no estaba preparado para una disrupción educativa a semejante escala, en la que de la noche a la mañana escuelas y universidades del mundo cerraron sus puertas, apresurándose a desplegar soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. En este contexto global de emergencia, América Latina no es una excepción, con apenas 1 de cada 2 hogares con servicio de Internet de banda ancha, y con ausencia de planes de contingencia para enfrentar el cambio del modelo presencial al modelo educativo a distancia, lo que ha impactado de manera inédita a todos los actores de la educación superior (Maneiro, 2020).

Históricamente, las Instituciones de Educación Superior (IES), han sido espacios profundamente desiguales y poco favorables para las mujeres (Buquet, Mingo, & Moreno, 2018), actualmente, los primeros relatos y análisis sobre las actividades académicas a distancia evidencian un recrudecimiento de las desigualdades de género con la sobrecarga de actividades domésticas y de cuidado (Hupkau & Petrongolo, 2020), el acceso diferenciado a dispositivos electrónicos y al internet (Benlloch & Aguado Bloise, 2020), así como el escalamiento de situaciones de violencia en los hogares (Almeida, 2020) durante el confinamiento (Michelson, 2020; Puleo, 2020).

Implicaciones educativas por las pandemias y contraste con la actualidad.

En la primera parte de la pandemia se dio el cierre temporal de centros educativos del sector público, con ello, y en el peor momento 1700 millones de estudiantes dejaron de poder ir a la escuela. Durante aproximadamente 4 meses la pandemia privó a los niños y niñas de su formación educativa, frente a un aproximado de seis semanas en el caso de los niños y niñas de los países con mayor capacidad económica. La gravedad de las estimaciones es que la pandemia revertirá los avances realizados durante los últimos veinte años en relación a la educación de las niñas, lo cual se traducirá en un incremento de la pobreza y la desigualdad.

Pero también tenemos la brecha que se incrementa entre clase media y clase alta y que se constata por las estadísticas de rezago educativo y digital en cualquier nivel, tanto de escuelas de sector público como del sector privado, de estas últimas, muchas han tenido que

cerrar ante la incapacidad de mantener económicamente la escuela sumando así a más personas a la parte de la brecha de menor posibilidad económica, incrementando también desde este sector la desigualdad y el retraso (Proceso, 2021); en efecto, cuando hablamos de la brecha de desigualdad que ha dejado al descubierto la Pandemia por COVID-19 (OXFAM,2021), también hace falta hablar sobre los rezagos digitales que la hacen más evidente y que impiden aprovechar los recursos educativos que dispusieron los organismos gubernamentales y el sistema educativo para la población con el fin de mantener las clases para la población estudiantil, en este caso, a distancia.

De acuerdo al INEGI (2019), ya existía un grave rezago digital según las estadísticas del período de los años 2010 a 2019. La *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH 2019*, manifiesta que más de la mitad de los encuestados, entre el 2010 y el 2019 no contaban con una computadora en casa por falta de recursos económicos y fue incrementando el porcentaje de desinterés en tenerla, probablemente a medida que se expandieron los recursos digitales en las escuelas y tenían mayor posibilidad de acceso a ellas en cybers.

En contraste con los datos que arroja la misma investigación del INEGI sobre los hogares que no tienen conexión a internet se observa que más del 50% de hogares que sí cuentan con una computadora, no tenían el servicio de internet; entre el 17 y 24% de los encuestados los últimos cuatro años no lo necesitaban o no tenían interés en él, aunado a un porcentaje de alrededor de 14.5% que no contaba con proveedores o infraestructura en su localidad para obtenerlo en los últimos 4 años.

Contrastando con la información sobre los hogares que disponen de internet con algún medio de conexión, se puede resumir que ni siquiera el 100% de los encuestados que sí disponían de Internet, según los últimos 5 años de este estudio, contaría con el recurso adecuado para disponer y usar la Tecnología de Información requerida para las clases en línea establecidas como seguimiento a los programas escolares durante la Pandemia por COVID-19.

Esto nos lleva a profundizar en la desigualdad social que atañe tanto a las escuelas públicas como a las privadas. Mientras un estudio realizado sobre la *Ascensión Social de México* (OCDE,2018), informa que el 50% de los mexicanos que nacen pobres morirán pobres; tenemos el otro escenario que plantean las escuelas privadas y que tiene realidades que atañen a gente emergente, millonaria, con acceso a otras realidades, conocimientos, habilidades, prerrogativas que las colocan en cierto estatus en la sociedad (Bourdieu,2000);

estas escuelas no tienen los problemas que manifiesta el INEGI , ni el *Informe de Movilidad Social* (2019), son la prueba viviente de los polos de riqueza existentes en México.

En este caso partimos de una realidad escolar que cuenta con estacionamientos, policías, profesores de idioma nativos, clases extra curriculares; con consumidores digitales y de cultura (UNAM, 2020), que migraron en esta pandemia de los consumos presenciales en tiendas de autoservicios a compras en línea como Amazon, Mercado Libre o las tiendas en línea (INEGI, 2020).

En síntesis, esta realidad contrastante nos lleva a buscar acciones que promuevan la atención a los sectores desprotegidos y en rezago para revertir los estragos ocasionados por el COVID-19, y una mirada a la historia de las pandemias nos puede mostrar los aciertos y desaciertos de las resoluciones que se fueron dando ante las pandemias históricas a través de sus resultados en los diversos sectores.

Paralelismo entre las pandemias históricas y la pandemia por COVID-19

Al igual que la mención que hizo el historiador Denifle (1885) sobre el impulso económico que dieron aquellos que detentaban el poder a fines del siglo XVI en esta pandemia observamos el impulso económico que promueve el CEPAL (2020) por medio de la sociedad del cuidado Y con ellos esbozan caminos que permiten vislumbrar los pasos que dejan una huella positiva durante la pandemia por el COVID-19.

Adam (2020), expone la vacunación como principal estrategia de salud pública ante la pandemia de la viruela, de la misma manera la sociedad científica del s. XXI argumentan que la estrategia que permitirá el regreso a la normalidad es el crear la “inmunidad de rebaño” por medio de la vacunación, hasta que se logre en los distintos países serán seguros los espacios educativos para retornar a las escuelas podemos observar que en cada época se ha buscado la manera más adecuada de no afectar la educación de los alumnos ante la amenaza de los contagios, se evita el retroceso o fracaso educativo, sin embargo el estatus de la situación socio-económica a nivel internacional o de cada país en particular requiere una atención inminente que no permite que se consoliden la estructuración de los proyectos educativos de un modo formal.

Al igual que las poblaciones de siglos pasados llegaron experimentar las dificultades de las pandemias por la peste, la gripe, poliomielitis, tuberculosis, cólera o ébola, y experimentaron el temor del quiebre educativo o fracaso escolar, la institución escolar estuvo para apoyar a las poblaciones y salir adelante (Hays, 2014; OMS, 2019; Brítez, 2020; CNN, 2020), las casas y hospitales se convirtieron en escuelas y se vivió el semi confinamiento y aislamiento de alumnos con una efervescencia a favor o en contra. La complejidad que implica una toma de decisiones de cerrar escuelas durante un período amplio es la misma complejidad que tuvo en su momento la decisión que tuvieron que tomar las autoridades escolares durante la pandemia de la gripe española en la cual optaron por mantener abiertas las escuelas contra las opiniones exacerbadas de la sociedad. (CNN, 2020)

Aunque parezca que solo los países de escasos recursos vivieron dificultades para salir adelante y hacer frente a las pandemias, no siempre fue igual de fácil para todos los demás países, en 1918, 1 de 4 hogares estadounidenses tenía teléfono mientras que en Japón casi nadie tenía uno (Adam, 2020), Lo cual se asemeja a lo que vivieron miles de niños que no pudieron beneficiarse plenamente de la educación por internet, por contar solo con un dispositivo para toda la familia contando con varios miembros de la familia que lo requieren, o con una conexión demasiado lenta o con la carencia de un ordenador o conexión a la red (MejorEdu, 2021).

En definitiva existe un contraste con la parte histórica de la gripe de 1918 en la que las autoridades sanitarias consideraron que los estudiantes estarían más seguros en las escuelas por las exigentes condiciones de salubridad e higiene que se tenía en ellas, además de mantenerse bajo el cuidado de las enfermeras escolares, según el Public Health Reports (2010), a diferencia de la actualidad en la cual la decisión de los países de mantener a los alumnos fuera de las escuelas se considera la forma más adecuada de prevenir y atender su situación de salud , seguridad escolar, familiar y social.

Los protocolos que se establecieron en esa época los cuales les impedía reunirse fuera de la escuela a los alumnos, exigían la revisión de los estudiantes para detectar signos de gripe o síntomas por parte de los profesores y el aislamiento en caso de tener síntomas o contraer la enfermedad, son una medida que se vuelve a implementar al igual que en aquella pandemia, así como el protocolo de filtros a la entrada de las escuelas el cual se establece

para el regreso a clases con el fin de detectar síntomas de contagio o de enfermedades respiratorias (SEP, 2020).

Y si bien, en ese entonces, el Departamento de Salud exigía a las familias de los niños enfermos aislados en su casa que tuvieran un médico de cabecera o acudieran al servicio de salud pública, en la actualidad se exigirá que se reporte el seguimiento de las familias que se han contagiado de COVID-19 a las autoridades educativas y al organismo SEP para tener un control riguroso y evitar los contagios.

También encontramos un paralelismo con los problemas que enfrentó Sierra Leona en el 2014, al no contar siempre con un adulto en casa para explicar a los alumnos el contenido de los programas educativos transmitidos por la radio; del mismo modo en los países latinoamericanos en los cuales se han implementado los programas “Aprende en casa” para México, (SEP,2020), “Tu escuela en casa” para Paraguay, “Plataforma Gucurari” para Argentina (Britez, 2020).También en estos países se tiene la dificultad para contar con el recurso en las comunidades más pobres o de contar con un apoyo en casa para lidiar con los problemas de conectividad u otro tipo de problema de índole técnica, así como la dificultad de tener a un familiar o persona externa que se dedique a apoyar a los alumnos de menor edad para la comprensión de los contenidos y en el manejo de las plataformas.

La actualidad de la pandemia en la casa-escuela de México.

Es necesario concretar los efectos que ha tenido la pandemia por COVID-19 y el impacto que ha dejado en el ámbito educativo, tal como en su momento quedaron plasmados los efectos de las pandemias anteriores para sentar precedentes del modo en que se enfrentaron los desafíos educativos para impulsar y promover la recuperación de los sistemas de educación, para tal fin contamos con investigaciones y análisis desarrollados con el apoyo de los mismos actores educativos como es el caso de la encuesta sobre experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19 aplicada a la población de México y con la presentación de resultados en diciembre del 2020; la Comisión Nacional para la mejora continua de la educación mejor Edu presentó los resultados de esta encuesta que se aplicó aproximadamente a 194 000 personas incluyendo estudiantes, padres y madres de familia, docentes y directores educativos; el resultado expone las desigualdades y los requerimientos de atención para fortalecer el sistema educativo.

Respecto al tema de la percepción refiere que el 51.4% de los maestros considera que los alumnos se aburren con las actividades en línea y el programa de aprende en casa; un 84.6% de los estudiantes se perciben excluidos al no tener acceso al internet, 76.3% por la carencia de dispositivos electrónicos para realizar las actividades y 73.3% por la falta de recursos; más del 50 % de los papás expresan que se les hace difícil acompañar a sus hijas e hijos al tiempo de desarrollar las actividades del hogar,(MejorEdu, 2020). Este resultado refleja la baja participación en las actividades de los programas y plataformas por lo cual el rezago y la deserción escolar incrementarán la brecha educativa.

Los requerimientos necesarios para el manejo de los programas y plataformas educativas implican una mayor inversión económica por parte de todos los que participar en el proceso educativo, más de la mitad de los padres y madres se han visto afectados en su economía por los incrementos en el teléfono, la luz coma el internet y el material didáctico.

Por otra parte esta encuesta refleja que casi el 100% de los alumnos de educación básica requiere el acompañamiento de los padres de familia para el desarrollo de la Educación a Distancia y casi un 70% de los alumnos de educación media básica refiere que necesita también de ese acompañamiento; al mismo tiempo se manifiestan malestares emocionales en casi la mitad de las madres y padres de familia por el desarrollo de las actividades académicas o por la dificultad de compaginar la sobrecarga laboral y la exigencia de las tareas domésticas; de la misma manera los alumnos manifiestan una carga excesiva de tareas, estados emocionales de frustración y enojo que les impiden entender las actividades desarrollar aprendizajes mantenerse motivados e interesados.

Como medidas de apoyo pedagógicas y académicas la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación recomienda el empleo de la instrucción diferenciada por medio de estrategias que permitan atender las desigualdades de los alumnos; la priorización de contenidos por medio de un currículo de emergencia; integrar estrategias de comunicación como parte de las actividades educativas coma el acompañamiento de las familias así como el fortalecer los vínculos de la comunidad educativa y disminuir las cargas de trabajo para permitir un equilibrio y balance en los diversos ámbitos que conforman la vida de los actores educativos.

A manera de cierre.

Si bien tenemos claridad sobre los desafíos y dificultades que ha generado la pandemia por COVID-19 en las escuelas, y contamos con el conocimiento de las respuestas que han dado a lo largo de la historia de las pandemias, la crisis que enfrentamos no tiene ´precedentes y la transición del confinamiento que vivimos aún no permite que tengamos la claridad de la realidad que nos espera, por ahora tenemos proyecciones del comportamiento de los países en los diversos ámbitos que los conforman; se insiste acerca de la necesidad de una nueva normalidad después de la crisis; pero cabría preguntarse qué entiende el mundo por normalidad, puesto que, antes de la pandemia, la pobreza y la desigualdad iban en ascenso, así como las inequidades en educación, la discriminación de género, raza y etnia, la degradación del medio ambiente, la vulneración de los derechos a la salud, la vivienda y el trabajo mismos que han cobrado mayor visibilidad en este contexto de crisis, (Maroscia y Ruíz, 2021).

Las pandemias anteriores nos han enseñado que las escuelas juegan un papel muy importante en la sociedad así como en el desarrollo de ésta, sin embargo la Pandemia por COVID-19 que estamos atravesando en este momento nos ha permitido comprender que no todos los retos se solucionan de la misma manera, la educación virtual, el regreso a clases, el vínculo social ,son solo algunos ejemplos de la falta de claridad acerca de la “nueva normalidad”; si bien, se han tomado las medidas necesarias para continuar con la escuela, todavía quedan pasos por dar en esta transición para reestructurar y recomponer la escuela en un mundo que respondió desde una postura situada en el siglo XXI.

Referencias

Adam, E. (29 de abril de 2020). La historia de dos pandemias. *University Affairs,*https://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/the-tale-of-two-pandemics/

Álvarez, et al. (19 de octubre de 2020), Educación durante una pandemia.https://attheu.utah.edu/facultystaff/education-during-a-pandemic/

Aschentrupp, R. (2016). *Rezago educativo y brecha digital*. Documento de Trabajo, núm. 210, CESOP.

Aterberry, T.(30 de septiembre de 2020) Educación durante plagas y pandemias: una perspectiva histórica, *GALE.* https://blog.gale.com/education-during-plagues-and-pandemics-a-historical-perspective/

Benlloch, Cristina, & Aguado Bloise, Empar. (2020). Teletrabajo y Conciliación: El Estrés Se Ceba Con Las Mujeres. *The Conversation*. https://theconversation.com/teletrabajo-y-conciliacion-el-estres-se-ceba-con-las-mujeres-137023.

Bernardo, A. (12 de agosto de 2013). Por qué Jonas Salk no quiso patentar vacuna contra la polio, *Hipertextual*. https://hipertextual.com/2013/08/patentar-vacuna-contra-polio

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée De Brouwer .

Brítez,M (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. *Scielo.*

Buquet, Ana, Mingo, Araceli, & Moreno, Hortensia. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(185),83-108.

https://doi.org/10.36857/resu.2018.185.74

Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY, 2019), *Informe de Movilidad Social en México 2019.* https://imco.org.mx/informe-movilidad-social-mexico-2019-via-ceey/

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *Pandemia provoca aumento en los niveles de pobreza sin precedentes en las últimas décadas e impacta fuertemente en la desigualdad y el empleo.*

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020), *Panorama Social de América Latina*, Naciones Unidas https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveles-pobreza-sin-precedentes-ultimas-decadas-impacta

Courtenay, W. (1980). El efecto de la peste negra en la educación superior inglesa, *Espéculo*,(55)4
https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.2307/2847661?journalCode=spc&

Denifle H. (1885), *Die Universitäten des Mittelalters bis 1400*, Berlín, Weidman.

https://archive.org/details/dieuniversitte00deniuoft/page/n6/mode/2up

FORBES, (2012, 9 de agosto) ¿Cuánto dinero perdió potencialmente Jonas Salk al no patentar la vacuna contra la polio? https://www.forbes.com/sites/quora/2012/08/09/how-much-money-did-jonas-salk-potentially-forfeit-by-not-patenting-the-polio-vaccine/?sh=3b90c79f69b8

Gottfired, R. (2010). Muerte Negra. Free Press, pp. 203.https://www.forbes.com/sites/quora/2012/08/09/how-much-money-did-jonas-salk-potentially-forfeit-by-not-patenting-the-polio-vaccine/?sh=71c12d6069b8

Hupkau, Claudia, & Petrongolo, Barbara. (2020). Work, care and gender during the Covid-19 crisis. London.

https://cieg.unam.mx/covid-genero/pdf/reflexiones/academia/work-care-and-gender.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH).* https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/#Tabulados

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020.* https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Maneiro, Sara. (2020, 2020/07/01/). ¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad.

http://www.iesalc.unesco.org/2020/06/18/como-prepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-la-transicion-hacia-la-nueva-normalidad/

Markel, H. (2010, 01 de abril), Informes de salud pública, *journals (25)3.*https://journals.sagepub.com/toc/phr/125/3_suppl

Maguiña, et.al. (2010) Historia del cólera en el Perú en 1991. Acta Med Per 27(3), págs. 212-217.

Maroscia & Ruíz (2021), Las Organizaciones De La Sociedad Civil En Época De Pandemia. Reflexiones Hacia Una Nueva Normalidad: ¿Nuevos Desafíos O Mismas Realidades? , Año 9 | N° 17 Enero-Junio 2021, *Revista digital FCE-UNLP*

MejorEdu 2021, *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19. Balance y aportaciones para México*, .p.p 119.

Organisation for Economic Co-operation and Development, (june15, 2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility.* https://www.oecd.org/social/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility-9789264301085-en.htm

Organización Mundial de la Salud (24 de febrero de 2010). Alerta y respuestas mundiales. Qué es una pandemia. https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/

Ordorika (2020), Pandemia y educación superior. *RESU.*

Oshinsky, D. (2005). Polio: An American Story, *Kindle*.

OXFAM (2021). *El virus de la desigualdad*, Oxfam Internacional.

Powers & Azzi-Huck (04 de mayo de 2016), El impacto del ébola en la Educación de Sierra Leona, *Educación para el desarrollo Global.* https://blogs.worldbank.org/education/impact-ebola-education-sierra-leone

Public Health Report,(2010). La pandemia de influenza de 1918-1919 en los Estados Unidos. *Sage Publications, (Supl.3).* https://www.jstor.org/stable/i40070055

Secretaría de Educación Pública, (2020). *Aprende en casa.* https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/index

Stern, A., Reilly, M., Cetron, M., y Markel, H. (2010). "Better off in school": School medical inspection as a public health strategy during the 1918-1919 influenza pandemic in the United States. *Public Health Reports,* Supplement, 125.

Tomes, N. (2010). “Destroyer and Teacher”: Managing the Masses During the1918–1919 Influenza Pandemic, *Public Health Reports,* Supplement,125.

UNAM, (2020). *Encuesta nacional sobre hábitos y consumo cultural. Análisis cualitativo y estadístico.* CulturaUNAM.

https://unam.blob.core.windows.net/docs/EncuestaConsumoCultural/1_49631117402135595 59.pdf

UNICEF, (2017). *The Effect of the Ebola Crisis on the Education System's Contribution to Post-Conflict Sustainable Peacebuilding in Liberia,* University of Sussex.

Vanguardia (2021), Los retos de la Educación, ¿Cómo enfrentaron los colegios a otras pandemias?. *Historia y Vida.* https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20200912/33224/como-enfrentaron-colegios-anteriores-pandemias.html

Waldrop, T. (19 de agosto de 2020). ¿Abrir o no las escuelas? El ejemplo de 1918.

CNN.https://cnnespanol.cnn.com/2020/08/19/lo-que-ocurrio-en-la-pandemia- de-1918-cuando-estudiantes-fueron-a-la-escuela/

Ambiente Virtual de aprendizaje para generar competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles en la Universidad, antes y durante la pandemia

Lotzy Beatriz Fonseca Chiu[1]

[1]*Profesora en Departamento de Ciencias Computacionales (CUCEI) y Sistema de universidad virtual de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.*

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo difundir los resultados de implementar un Ambiente virtual de Aprendizaje utilizando el LMS Chamilo, así como objetos de aprendizaje multimedia y herramientas web como mediación tecnológica para apoyar a estudiantes universitarios de las carreras de ingeniería en informática e ingeniería en computación a generar competencias digitales avanzadas en el desarrollo de aplicaciones móviles. Los estudiantes universitarios cursan las carreras de ingeniería en informática y computación en el Departamento de Ciencias Computacionales de la Universidad de Guadalajara. Esta investigación de tipo cualitativa micro-experimental se ha llevado a cabo desde el año 2018 hasta el actual calendario escolar 2021A, por lo que se ha implementado en una modalidad educativa b-learning y debido a la pandemia mundial de COVID se pasó su implementación a una modalidad e-learning, han participado 398 estudiantes universitarios durante cinco calendarios escolares, obteniendo excelentes resultados, mismos que se detallan en este documento.

Palabras clave: *AVA, Competencias, Universidad, Desarrollo, APP's, Pandemia.*

1. Introducción

Esta investigación tiene por objetivo difundir los resultados de implementar un Ambiente virtual de Aprendizaje utilizando el LMS Chamilo, así como objetos de aprendizaje multimedia y herramientas web como mediación tecnológica para apoyar a estudiantes universitarios de las carreras de ingeniería en informática e ingeniería en computación a generar competencias digitales avanzadas en el desarrollo de aplicaciones móviles. Los estudiantes universitarios cursan las carreras de ingeniería en informática y computación en el Departamento de Ciencias Computacionales de la Universidad de Guadalajara institución pública del estado de Jalisco México. Esta investigación de tipo cualitativa micro-experimental se ha llevado a cabo desde el año 2018 hasta el actual calendario escolar 2021A, por lo que se ha implementado en una modalidad educativa b-learning y debido a la pandemia mundial de COVID se pasó su implementación a una modalidad e-learning, han participado 398 estudiantes universitarios durante cinco calendarios escolares, obteniendo excelentes resultados, mismos que se detallan en este documento. En la siguiente figura 1, se muestra el objeto de estudio en esta investigación.

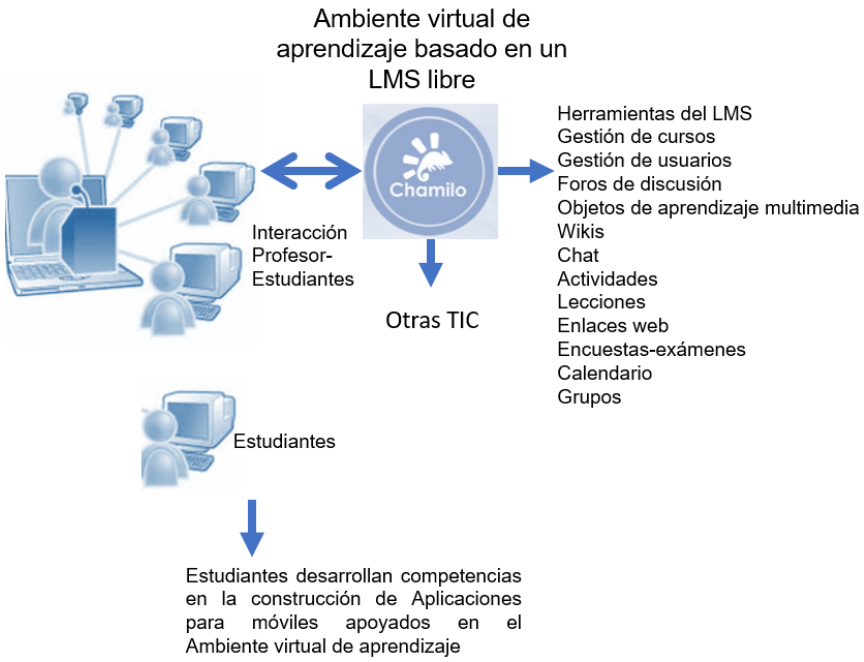


Figura 1. Objeto de estudio

Pregunta de investigación: ¿Contribuye la utilización de un ambiente virtual de aprendizaje en la generación de competencias en el desarrollo de aplicaciones para móviles en jóvenes universitarios que cursan materias de cómputo?

Objetivo General: Construir un ambiente virtual de aprendizaje que apoye en la generación de competencias en la construcción de aplicaciones para móviles en jóvenes universitarios que cursan materias de cómputo.

Hipótesis: La utilización del ambiente virtual de aprendizaje contribuye a generar competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles en estudiantes universitarios que cursan materias de cómputo.

Contexto

El presente estudio empezó en el calendario escolar 2018B y se sigue implementando hasta el actual calendario escolar 2021A, calendario escolar que inició totalmente virtual debido a la contingencia sanitaria provocada por el COVID 19, han participado 398 jóvenes universitarios de la carrera de Ingeniería en Informática y Computación que cursan las materias de Hipermedia, Control de Proyectos y Tópicos Selectos de Informática I (Comercio electrónico) materias que se imparten en el Departamento de Ciencias Computacionales del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, las edades de los estudiantes están entre 22-27 años de edad.

2. Referentes teóricos

E-learning: De acuerdo con Ruipérez (2003:23) “el e-learning es el aprendizaje electrónico, se trata de la enseñanza a distancia caracterizada por una separación física entre profesorado y alumnado”.

Tipos de e-learning: B-learning (Blended Learning). Conocido como modalidad mixta. De acuerdo con Barberà (2008:20): "en el universo del e-learning existe una modalidad mixta que aglutina muchas iniciativas formativas y que supone la combinación de elementos

formativos presenciales y elementos formativos realizado en línea (blended-learning).” M-Learning (Aprendizaje Móvil). De acuerdo con Filgueira (2014:9): “El auge del uso de smarthphones y tablets en los últimos años abre la puerta a nuevas metodologías de enseñanza derivadas del e-learning que hagan uso de estos dispositivos, tanto a distancia como en el aula. U-Learning (Aprendizaje Ubicuo). Esta investigación se llevó a cabo en una modalidad B-learning en los calendarios escolares 2018B al 2019B debido a que los estudiantes participantes llevaban sus clases presenciales y apoyaban su aprendizaje en el ambiente virtual de aprendizaje, tomando lo mejor de dos mundos lo presencial y lo virtual. Pero debido a la pandemia mundial desatada por el COVID 19, en el calendario escolar 2020A, 2020B y el actual 2021A pasamos de forma súbita a una modalidad totalmente e-learning y apoyando los aprendizajes de forma muy significativa en el uso del ambiente virtual de aprendizaje, los objetos de aprendizaje multimedia y las herramientas web.

De igual forma desde el inicio de esta investigación los estudiantes utilizaban claramente una modalidad M-learning, esto debido a que los estudiantes universitarios hacían uso del ambiente virtual de aprendizaje desde cualquier dispositivo móvil (tabletas, teléfonos inteligentes, pc, laptop, etc.).

Ambiente virtual de aprendizaje (AVA). De acuerdo con Herrera (2004, p.2): “Un ambiente virtual de aprendizaje es un lugar en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente con relación a ciertos contenidos”. En esta investigación se construye un ambiente virtual de aprendizaje en el que los estudiantes y docente ingresan para interactuar con los contenidos, con la finalidad de generar en los estudiantes competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles, en este ambiente se promueve el uso de herramientas como foros de discusión para que exista una correcta comunicación, así como la interacción a través de contenidos, herramientas y actividades que los estudiantes deberán realizar con el objetivo de adquirir las competencias necesarias en el desarrollo de aplicaciones móviles. La comunicación, interacción, publicación de contenidos y socialización del conocimiento activa y proactiva se promueve también a través de la red social interna del propio ambiente virtual de aprendizaje, por medio de actividades diseñadas e implementadas por el profesor en esta red social en la que participan la totalidad de los estudiantes de los diversos grupos seleccionados para esta investigación, lo que propicia un debate más enriquecedor. Lasso, E., Munévar, P.,Rivera, J. y Sabogal, A. (2017, p.57) mencionan que: “el ambiente virtual de

aprendizaje se ha posicionado como el espacio cibernético". En esta investigación los estudiantes ingresan al ambiente virtual de aprendizaje con un usuario y contraseña de forma que se garantice la seguridad y se proponen diferentes estrategias de aprendizaje con el uso de la mediación tecnológica que permite que el estudiante adquiera competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles.

Objeto de aprendizaje. Son recursos digitales con fines educativos" (Wiley, 2002:571). En esta investigación se construyen objetos de aprendizaje multimedia centrados en el tema de desarrollo de aplicaciones móviles, con la finalidad de apoyar a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje y que generen competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles. (Churchill, 2007:479) propuso clasificar los objetos de aprendizaje (OA) en las siguientes categorías: 1.-Objetos de presentación. 2.-Objetos de práctica. 3.-Objetos de simulación. 4.-Modelos conceptuales. 5.-Objetos de información. 6.-Objetos Contextuales. "Los objetos de aprendizaje deben centrarse en dos niveles: su accesibilidad e interoperabilidad tecnológica y la capacidad, de ser reutilizados" (García, 2007:20). En esta investigación los objetos de aprendizaje multimedia se desarrollan a medida con la temática de desarrollo de aplicaciones móviles, los objetos de aprendizaje multimedia se publican en el ambiente virtual de aprendizaje, los estudiantes se registran en el ambiente virtual de aprendizaje al inicio del ciclo escolar y esto garantiza que tienen acceso a los objetos de aprendizaje desde cualquier lugar en cualquier momento, son reutilizados en cada ciclo escolar, para el desarrollo de los objetos de aprendizaje se utilizan diversas tecnologías. De acuerdo con Martínez (2009) los elementos que estructuran los objetos de aprendizaje son: Objetivo, contenidos, explicación-aplicación y autoevaluación. De acuerdo con (Velázquez, 2005) "La calidad de los objetos de aprendizaje está dada por tres elementos: los tecnológicos, los pedagógicos y los elementos de contenido". En esta investigación se construyen objetos de aprendizaje de calidad observando los elementos tecnológicos, los pedagógicos y los elementos de contenidos que se centrarán en la temática de desarrollo de aplicaciones móviles. Los elementos tecnológicos permiten que un objeto de aprendizaje proporcione ventajas como la reutilización y adaptabilidad. Para el caso de esta investigación se construyen objetos de aprendizaje que se pueden reutilizar semestre a semestre y que se pueden adaptar a diferentes materias, así como a diferentes plataformas y son portables, la temática principal de la que tratan estos objetos de aprendizaje son el desarrollo de aplicaciones móviles, algunos de estos objetos de aprendizaje se construyen con

herramientas de software libre que observan los estándares del modelo pedagógico SCORM, este Modelo de Referencia de Objetos Compartibles de contenido que es desarrollado, impulsado por organizaciones internacionales y observando especificaciones para el desarrollo, empaquetamiento y distribución de material educativo, en esta investigación los objetos de aprendizaje se utilizan en conjunto con el Ambiente Virtual de Aprendizaje, observando los elementos pedagógicos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje como la posibilidad de experimentación y la posibilidad de evaluación, dentro de los elementos de contenido están aquellos que dan información sobre la complejidad del tema y el nivel de detalle de la información, entre otros. Es importante tener en cuenta la calidad de los objetos de aprendizaje durante todo el proceso de creación (Vidal, 2008).

¿Por qué y cómo un objeto de aprendizaje puede apoyar a un estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje? Debido a que los estudiantes utilizaron los objetos de aprendizaje en cualquier momento y desde cualquier lugar al ingresar al Ambiente Virtual de Aprendizaje que los contiene, lo que genera una disponibilidad de uso siete días a la semana veinticuatro horas al día, provocando flexibilidad de horario para su consulta. Estos objetos de aprendizaje se construyen específicamente para propiciar situaciones de aprendizaje que llevan a los estudiantes a generar competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles, de forma que estos estudiantes transformen este conocimiento significativo adquirido en el desarrollo de nuevas aplicaciones móviles que puedan solucionar problemas de su contexto social y laboral. Se construyen para este fin, objetos de aprendizaje de tipo presentaciones multimedia, videotutoriales, prácticas guiadas, foros de discusión, actividades, ejercicios, cuestionarios de repaso, exámenes rápidos, todo esto permitió el desarrollo de proyectos de aplicaciones móviles que solventan alguna necesidad o solucionen un problema del ámbitos social y laboral de los estudiantes, de forma que se evidenciaron las competencias generadas en los estudiantes en el desarrollo de aplicaciones móviles.

Competencia. UNESCO (2016) "una competencia evoca una cualidad adquirida por los estudiantes, un potencial de pensamiento y acción, que cuida y mantiene"(p.23). Para el caso de esta investigación los estudiantes generaron competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles a través de la mediación tecnológica con un ambiente virtual de aprendizaje, objetos de aprendizaje multimedia y herramientas web. Los estudiantes desarrollaron competencias no solo que les permitían aprovechar los recursos tecnológicos e

informáticos, sino que generaron competencias digitales avanzadas con las que les fue posible construir nuevas aplicaciones para móviles.

Competencia digital. UNESCO (2018) “las competencias digitales se definen como un espectro de competencias que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información”. En esta investigación los estudiantes generan competencias digitales de nivel avanzado que les permiten construir nuevas aplicaciones móviles que permitan resolver los problemas de su entorno, se espera que estos estudiantes puedan incluirse en la economía digital.

Aplicación para móviles. De acuerdo con Montiel (2017) una app es un programa diseñado para ser utilizado en un dispositivo móvil que ofrece una solución a un problema o necesidad (p. 79-80). Las aplicaciones móviles se clasifican en: Nativas, web, híbridas y aplicaciones en la nube.

Aplicaciones nativas. Montiel (2017, p.80) “una aplicación nativa es aquella que se desarrolla específicamente para el lenguaje del sistema operativo del dispositivo móvil en el que se va a utilizar”.

Aplicaciones Web. Montiel (2017, p.81) “una aplicación web es aquella que se ejecuta en el navegador web de un dispositivo móvil cuando se ha accedidos a una URL”.

Para el caso de esta investigación los estudiantes universitarios participantes desarrollaron aplicaciones móviles nativas y web. Las aplicaciones móviles nativas y web las desarrollaron durante los calendarios escolares 2018B, 2019A y 2019B, durante el 2020A y 2020B debido a la pandemia, las aplicaciones móviles que desarrollaron los estudiantes fueron del tipo web. Actualmente durante el calendario 2021A, los estudiantes desarrollan aplicaciones móviles del tipo web, apoyados en la generación de estas competencias por la mediación tecnológica a través de un ambiente virtual de aprendizaje, objetos de aprendizaje multimedia y herramientas web.

De acuerdo con Lerma-Blasco, R. V., Murcia, A. J. A., y Mifsud, T. E. (2013:11) “la arquitectura de las aplicaciones web consta de máquinas conectadas a una red, por lo general, Internet o una Intranet corporativa que sigue el esquema cliente-servidor”. Para el

caso de esta investigación a los estudiantes se les proporciona un hosting o espacio de servidor para que puedan desarrollar aplicaciones web.

Software de desarrollo de aplicaciones móviles (nativas, web e híbridas). Existe mucho software que nos permitiría desarrollar aplicaciones móviles nativas, web e híbridas, por mencionar algunos tenemos a Appcelerator Titanium, PhoneGap, Xamarin, Ionic, React Native, Swift, Native Script, App inventor, entre muchas más. Pero después de revisar las herramientas de software disponibles para desarrollar aplicaciones móviles (nativas, web e híbridas) se seleccionó a Android Studio como una de las mejores opciones que se adaptaban a nuestro público objetivo, estudiantes universitarios la mayoría con conocimientos previos de programación orientada a objetos con Java. Luján (2015) señala que Android es el sistema operativo más usado en dispositivos móviles, teniendo una introducción distinta por países y regiones. Pero llegando en algunas zonas hasta el 93% del mercado. Android tiene detrás el lenguaje de programación JAVA. Por su parte Amaro (2012) menciona que Android es el sistema operativo de Google para smarthphones, tablets, y otros dispositivos móviles. Cabe resaltar que Android es un sistema operativo de código abierto. Se pensó entonces en que lo más conveniente para esta investigación sería el desarrollo de aplicaciones móviles nativas para dispositivos móviles que contarán con el sistema operativo Android, debido a que el sistema operativo Android es de los más utilizados en los dispositivos móviles basado en el lenguaje de programación Java, por lo que se intuye que la curva de aprendizaje de los estudiantes será más transparente, ya que algunos de los estudiantes universitarios cuentan con conocimientos previos de este lenguaje de programación.

Robledo (2017:9) señala que “Android Studio se ha convertido en la herramienta oficial para crear aplicaciones para Android”

En cuanto al software para el desarrollo de aplicaciones móviles web. En este apartado se seleccionó a Wordpress. De acuerdo con Lerma, R., Murcia, A., y Mifsud, E. (2013:72) mencionan que “WordPress es un CMS dinámico que permite la creación de sitios web para comercio electrónico, etc. Es una aplicación con licencia pública general GPL y está escrita principalmente en lenguaje PHP”. Un CMS es básicamente un paquete de software que proporciona herramientas necesarias para la edición, publicación y administración de contenidos de un sitio web (Tomlinson, 2011).

¿Por qué utilizar Wordpress para desarrollar Web Apps?

Para el caso de esta investigación se seleccionó Wordpress por su facilidad de uso y porque la curva de aprendizaje sería muy corta para los estudiantes, ya que Wordpress es una herramienta muy intuitiva y fácil de manejar. Así mismo se les proporcionaría la herramienta de software instalada a los estudiantes previamente en un hosting que se contrató para esta investigación, de forma que los estudiantes podrían acceder a este software desde cualquier lugar y con cualquier dispositivo que cuente con navegador web y conexión a Internet, entonces los estudiantes universitarios podrían desarrollar, editar, diseñar, programar, adaptar y modificar la aplicación móvil web desde cualquier lugar, todos los integrantes del equipo de desarrollo de un mismo proyecto podrían acceder a administrar esta aplicación móvil web, incluso en un mismo momento de forma simultánea, lo que promueve la verdadera colaboración de los integrantes del equipo de desarrollo, siendo todo lo anterior una gran ventaja en la construcción del proyecto.

LMS. García (2005) “menciona que los LMS son el sitio donde se realizan las experiencias de aprendizaje”. Con apoyo del LMS que se implementa en esta investigación los estudiantes se encuentran con sus compañeros y su profesor para tener experiencias de aprendizaje e interactúan con contenidos multimedia diseñados con el objetivo que los estudiantes generen competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles. Es importante mencionar que se propicia a través de este espacio de aprendizaje una comunicación sincrónica (intercambio de información en tiempo real) o asincrónica (comunicación que se estable entre personas, pero en tiempos diferentes). A través del LMS se lleva la administración de cursos, usuarios, recursos, contenidos, se elaboran actividades que propician la generación de competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles, se calendarizan lecciones de aprendizaje, se publican mensajes, avisos, acceso a redes sociales, se publican enlaces a sitios web externos, se construyen wikis, se socializa la información sobre la temática de desarrollo de aplicaciones móviles en foros de discusión, se realiza el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, los estudiantes pueden subir investigaciones, tareas, prácticas, imágenes, compartir videos. Para el caso del profesor el LMS es un excelente aliado en la administración de cursos, recursos y estudiantes, también permite generar un repositorio de evidencias digitales que pueden respaldarse y se pueden proporcionar a las academias de una institución educativa a manera de evidencias del trabajo y avance de su labor docente. Después de una revisión de los LMS disponibles se seleccionó el LMS

Chamilo. En esta investigación Chamilo representó el LMS perfecto para los fines que se persiguen por su flexibilidad, facilidad de mantenimiento, instalación, respaldo de cursos e información, proporciona estadísticas muy útiles que nos permiten monitorear el acceso y tráfico de los estudiantes sobre la plataforma, cuanta con las opciones de personalización del entorno ideales, ya que cuenta con plantillas que son fáciles de modificar, un LMS que cuenta con un diseño muy visual, atractivo a la vista y con una herramienta que nos permite generar una red social interna al LMS, lo que proporciona seguridad para los participantes, permite incluir contenidos en forma de objetos de aprendizaje de tipo SCORM, así mismo es compatible con otras herramientas como H5P que es una plataforma para crear contenidos interactivos y abiertos que se pueden embeber en el LMS. Chamilo de acuerdo con Avalos (2016) “es un sistema web libre que organiza diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje a través de contenidos permitiendo, entre otros, un modelo pedagógico instruccional e interacciones colaborativas.” Chamilo es un software libre**,** lo que es perfecto para esta investigación.

Para esta investigación se utilizaron diversas herramientas de la web, mismas que se presentan en la siguiente tabla, el uso de estas herramientas web les proporcionó a los estudiantes competencias digitales adicionales en su proceso de enseñanza aprendizaje:

Herramienta de la web	Descripción
Discos duros virtuales (box, Dropbox, drive, etc.)	Almacenar y compartir prácticas, investigaciones y archivos multimedia.
Mapas mentales (mindmeister, cmaptools, gliffy, creately, etc.)	Herramientas web 2.0 utilizadas para crear mapas mentales, diagramas, esquemas y mapas conceptuales.

Presentaciones multimedia interactivas (Genially, prezi, powerpoint online, etc.)	Presentaciones multimedia que se pueden compartir por diversos medios como foros de discusión, redes sociales, etc.
Grupos de discusión (WhatsApp, grupos de Facebook, etc.)	Grupos de discusión para comunicarse entre los integrantes de los equipos de desarrollo de aplicaciones móviles.
Edición de fotos e imágenes (Photoshop, Gimp, pixlr, etc.)	Edición de fotos e imágenes con la finalidad de incluirlas en sus aplicaciones móviles.
Red social	Se incluye la Red social interna a la plataforma Chamilo para compartir proyectos y socializar el conocimiento. Adicional utilizaron YouTube para compartir videos.
Powtoon	Para crear storytelling sobre la experiencia de los estudiantes en el proceso del desarrollo de aplicaciones web.
Edición de video (Screencast, camtasia, etc.).	Edición del videotutorial donde se explica las funcionalidades de las aplicaciones móviles desarrolladas.
Infografía (venngage, canva, piktochart, etc.).	Creación de infografías con la temática de desarrollo de aplicaciones móviles.

Documentos de texto colaborativos en la nube (Word online, Google docs, etc.).	Creación de documentos colaborativos en la nube.
H5P	Plataforma para crear contenidos interactivos. En esta investigación el profesor utiliza H5P para crear contenidos en forma de objetos de aprendizaje con la temática de desarrollo de aplicaciones móviles mismos que se embeben en el ambiente virtual de aprendizaje. Los estudiantes utilizan H5P para incorporar elementos de interacción en sus aplicaciones móviles web como menús desplegables entre otros. Cabe resaltar que H5P es de software libre.
Google sites.	Los estudiantes crearon sitios web en espacios gratuitos.
Videoconferencia herramienta Zoom.	Videoconferencias grupales.

Tabla 1. Herramientas de la web 2.0 utilizadas en esta investigación.

En esta investigación se utilizaron algunos recursos REA (Recurso educativo abierto), principalmente videos de YouTube. La UNESCO (2002) define el término REA como “Recursos Educativos Abiertos” recursos educativos provistos por medio de las TIC, para su consulta, uso y adaptación con fines no comerciales.

3. Metodologías de aprendizaje

Se diseñaron diferentes estrategias de aprendizaje que se basaron en las siguientes metodologías de aprendizaje:

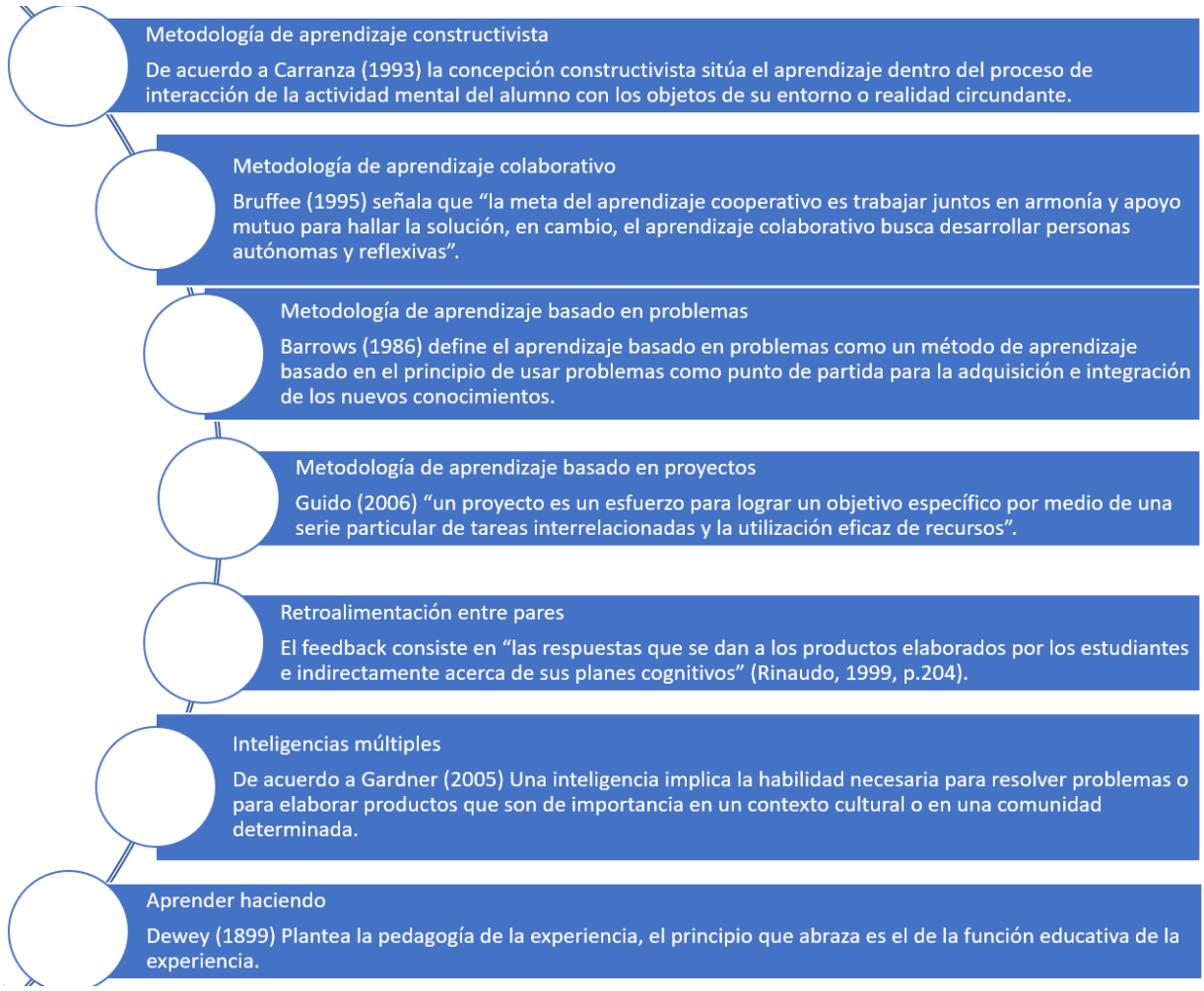


Figura 2. Metodologías de aprendizaje utilizadas en esta investigación.

Producto de las estrategias de aprendizaje sustentadas en las diversas metodologías de aprendizaje anteriormente mencionadas, se derivaron las actividades que se publicaron en el ambiente virtual de aprendizaje, y que los estudiantes debían desarrollar apoyados en los objetos de aprendizaje multimedia, para generar competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles.

Sumado a las metodologías de aprendizaje mencionadas anteriormente se implemento la metodología de desarrollo ágil Scrum. De acuerdo con The Blokehead (2016) "el término Scrum en la gestión del proyecto se describe como una estrategia flexible y holística de desarrollo de productos, donde un equipo de desarrollo trabaja como una unidad para alcanzar el objetivo en común".

4. Desarrollo

1.-Selección del modelo de diseño instruccional del ambiente virtual de aprendizaje. Para este caso se implementó el modelo ASSURE desarrollado por Robert Heinich, Michael Molenda (Universidad de Indiana) y James D. Rusel (de la Universidad de Perdue) como base del Ambiente Virtual de Aprendizaje principalmente porqué de acuerdo con Muñoz (2009). “Es un modelo de diseño instruccional especialmente utilizado en la selección y uso de la tecnología educativa”, el uso de la tecnología educativa ocupa un lugar importante en la presente investigación razón por la cual el modelo Assure cumple con el objetivo perseguido y planteado en un inicio. El modelo ASSURE cuenta con las siguientes fases: 1.-Analizar a los alumnos. 2.-Fijar los objetivos. 3.-Seleccionar los métodos de formación, la tecnología y los medios de distribución de los materiales didácticos. 4.-Utilizar medios y materiales. 5.-Exigir la participación de los alumnos. 6.-Evaluar y revisar. Fases que se implementaron en el ambiente virtual de aprendizaje en cada calendario escolar.

2.-Diseño y personalización del ambiente virtual de aprendizaje sobre el LMS Chamilo. A continuación, se muestran imágenes del ambiente virtual de aprendizaje implementado sobre Chamilo resultado de este punto.

Figura 3. Interfaz principal del Ambiente Virtual de Aprendizaje

3.-Diseño instruccional de las materias, así como desarrollo de los objetos de aprendizaje multimedia sobre la temática de desarrollo de aplicaciones móviles nativas y web. A continuación, se muestran imágenes de la implementación de las materias en el ambiente virtual de aprendizaje sobre Chamilo.

Figura 4. Interfaz que muestra los cursos del Ambiente Virtual de Aprendizaje

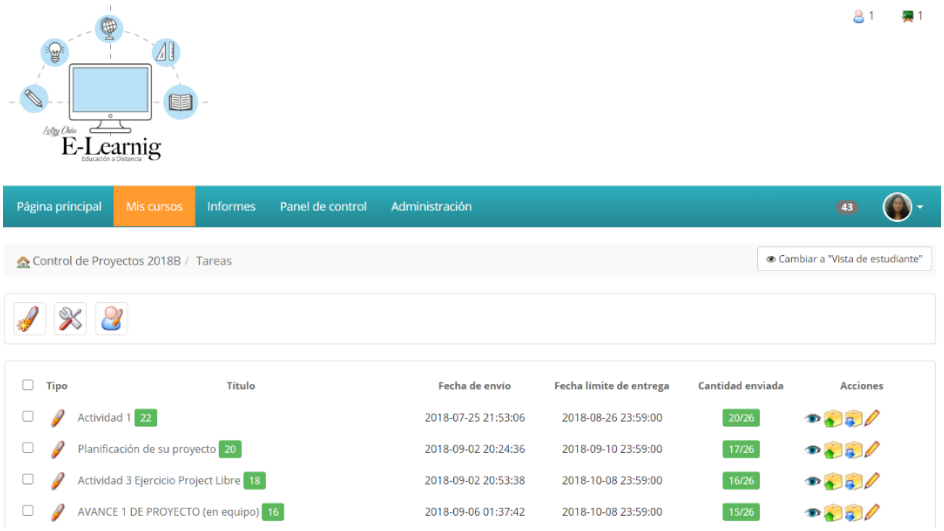


Figura 5. Interfaz Tareas del Ambiente Virtual de Aprendizaje

Algunas otras imágenes de los objetos de aprendizaje multimedia sobre la temática de desarrollo de aplicaciones nativas y web, contenidas en el ambiente virtual de aprendizaje.

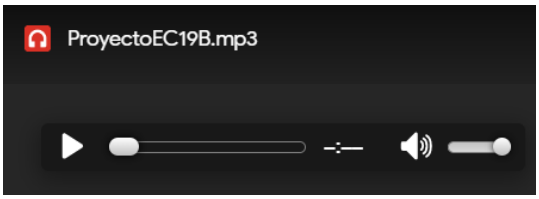


Figura 6. Objeto de Aprendizaje Podcast publicado en el Ambiente Virtual de Aprendizaje

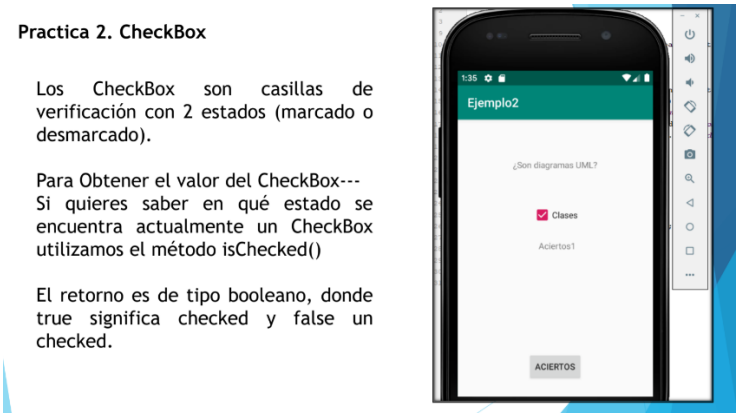


Figura 7. Objeto de Aprendizaje prácticas guiadas publicado en el Ambiente Virtual de Aprendizaje

Figura 8. Objeto de Aprendizaje prácticas guiadas publicado en el Ambiente Virtual de Aprendizaje

4.-Diseño de los instrumentos de evaluación de competencias: En este apartado se generaron los siguientes tres instrumentos, que se listan a continuación.

- Instrumento para evaluar las competencias técnicas en el desarrollo de Apps nativas.
- Instrumento para evaluar las competencias técnicas en desarrollo de aplicaciones web.
- Instrumento para evaluar las competencias base en TIC.

Adicional, se diseño un instrumento para evaluar la pertinencia de los contenidos de los recursos multimedia y el propio ambiente virtual de aprendizaje, así como un instrumento especial llamado "storytelling" que básicamente era la narración animada que un estudiante desarrollaba para conocer la percepción del estudiante sobre las competencias que

consideraba que había adquirido al participar en este trabajo de investigación y en el desarrollo de aplicaciones móviles nativas y web.

5.-Implementación de la prueba piloto de la plataforma y aplicación de los instrumentos de evaluación por competencias.

6.-Análisis de los resultados.

5. Resultados

Se desarrolló un ambiente virtual de aprendizaje utilizando el LMS Chamilo sobre un hosting privado, que permitió que los estudiantes generarán competencias en la construcción de aplicaciones para móviles. En esta investigación participaron 398 estudiantes universitarios que cursan la carrera de ingeniería en computación e ingeniería en informática, durante los calendarios escolares 2018” B”, 2019” A”, 2019” B”, 2020” A” y 2020” B”. Los estudiantes se encuentran inscritos a las materias de hipermedia, control de proyectos y tópicos selectos de informática I (Comercio Electrónico) que se imparten en el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, en el departamento de Ciencias Computacionales.

Se implementó un ambiente virtual de aprendizaje en el que se publicaron y compartieron objetos de aprendizaje que fueron desarrollados para la temática desarrollo de aplicaciones móviles nativas y web, a continuación se detallan los objetos de aprendizaje desarrollados: se desarrollaron 20 objetos de aprendizaje tipo documento de texto, 15 objetos de aprendizaje tipo presentaciones PowerPoint, 20 objetos de aprendizaje tipo prácticas guiadas, 10 objetos de aprendizaje tipo videotutoriales, 1 objeto de aprendizaje tipo podcast y finalmente se buscaron por internet recursos educativos abiertos que tuvieran la temática de desarrollo de aplicaciones móviles web para utilizarlos como material de apoyo en el ambiente virtual de aprendizaje, estos objetos de aprendizaje los estudiantes tenían la posibilidad de consultarlos desde cualquier lugar y en cualquier momento, y sirvieron de base para generar en los estudiantes las competencias necesarias en el desarrollo de aplicaciones móviles y web.

Se habilitaron 95 foros de discusión en el ambiente virtual de aprendizaje con la temática de desarrollo de aplicaciones móviles nativas y web.

Se utilizó la red social del ambiente virtual de aprendizaje Chamilo para socializar el conocimiento sobre la temática desarrollo de aplicaciones móviles nativas y web en la que participaron todos los estudiantes.

Se habilitaron 76 espacios subdominios de hosting para albergar el desarrollo de las aplicaciones móviles web que construyeron los estudiantes.

Se desarrollaron en el calendario escolar 2018" B", 18 aplicaciones web, en el calendario 2019" A", 15 aplicaciones web, durante el 2019" B" se desarrollaron 18 aplicaciones web y 18 aplicaciones móviles nativas y en el calendario 2020" A" se desarrollaron 17 aplicaciones web y 4 aplicaciones nativas. En el calendario 2020 "B" se desarrollaron 15 aplicaciones web. Las temáticas de las aplicaciones web fueron variadas desde aplicaciones para veterinarias, taquerías, ferreterías, vinaterías, tiendas de ventas de artículos de computación, de electrónica, guarderías, algunas aplicaciones móviles web con la temática del COVID, entre otras.

Se aplicaron los siguientes instrumentos solo a 150 estudiantes de los que participaron en esta investigación y esto por cuestiones de tiempo:

- Instrumento para evaluar los contenidos y recursos del ambiente virtual de aprendizaje.
- Instrumento para evaluar las competencias técnicas en el desarrollo de aplicaciones nativas.
- Instrumento para evaluar las competencias técnicas en el desarrollo de aplicaciones web.
- Instrumento para evaluar las competencias base en TIC.

En algunos calendarios escolares los instrumentos se aplicaron de forma física y en otros calendarios escolares de forma virtual. A continuación, se comparten algunos resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación.

- Resultados del instrumento para evaluar los contenidos y recursos del ambiente virtual de aprendizaje.

80% de los estudiantes considera que los contenidos (presentaciones, videos, archivos de Word y .pdf, presentados en el ambiente virtual de aprendizaje apoyaron su

aprendizaje de forma muy buena. A la pregunta, ¿por qué, de qué forma contribuyeron a tu aprendizaje?, aquí algunas respuestas de los estudiantes: Estudiante 1.- “Me ayudaron a realizar las actividades”. Estudiante 2.- “Ofrecen información de forma sintetizada y clara”.

80% de los estudiantes considera que las actividades presentadas en el ambiente virtual de aprendizaje consideran que apoyaron tu aprendizaje de forma muy buena. A la pregunta ¿por qué de qué forma contribuyeron a tu aprendizaje?, a continuación, algunas respuestas de los estudiantes: Estudiante 1.- “Fueron ejercicios que se desarrollan en el ámbito laboral”. Estudiante 2.- “Porque ayudan a utilizar herramientas de Internet”. Estudiante 3.- “Es la aplicación de lo aprendido e investigado”.

85% de los estudiantes considera que los foros presentados en el ambiente virtual de aprendizaje apoyaron su aprendizaje de forma muy buena. 80% de los estudiantes mencionaron ingresar al ambiente virtual de aprendizaje de 3 a 5 veces por semana. 90% de los estudiantes ingresan al ambiente virtual de aprendizaje a través de laptop y teléfono inteligente. 80% de los estudiantes dedicaron a realizar actividades sobre el ambiente virtual de aprendizaje de 3 a 5 horas por semana. 80% de los estudiantes mencionaron ingresar habitualmente por la tarde-noche entre semana o en fines de semana. 100% de los estudiantes mencionaron que ingresan al ambiente virtual de aprendizaje en sábados y domingo. 80% de los estudiantes mencionaron que ingresan al ambiente virtual de aprendizaje en días festivos o vacaciones.

Aquí algunos comentarios generales de los estudiantes sobre el ambiente virtual de aprendizaje:

Estudiante 1.- “Es una plataforma con muchas funciones para sacarle provecho y con mucho potencial”. Estudiante 2.- “Es muy accesible y fácil de usar”.

- Resultados del instrumento para evaluar las competencias técnicas en el desarrollo de aplicaciones nativas.

100% de los estudiantes considera que adquirió la competencia de instalar Android Studio para desarrollar una aplicación móvil nativa. 99% de los estudiantes desarrollo la aplicación móvil nativa utilizando Android Studio. 99% de los estudiantes desarrollo la aplicación móvil nativa utilizando el lenguaje de programación Java. 100% de los

estudiantes considera que desarrollo la competencia de insertar imágenes en la aplicación móvil nativa. 100% de los estudiantes considera que desarrollo la competencia de insertar imágenes de fondo en la aplicación móvil nativa. 100% de los estudiantes considera que desarrollo la competencia de insertar varios Layout en la aplicación móvil nativa. 100% de los estudiantes considera que desarrollo la competencia de crear una Activity en la aplicación móvil nativa. 100% de los estudiantes considera que desarrollo la competencia de insertar audios-música y animaciones en la aplicación móvil nativa. 100% de los estudiantes considera que desarrollo la competencia de insertar videos en la aplicación móvil nativa. 100% de los estudiantes considera que desarrollo la competencia de insertar y programar los componentes TextView, EditText, Button, RadioButton, CheckBox otorgándoles funcionalidad. De forma que pueden construir formularios para la aplicación móvil nativa. 100% de los estudiantes considera que desarrollo la competencia de crear una galería virtual de imágenes para la aplicación móvil nativa. 100% de los estudiantes considera que desarrollo la competencia para crear un menú de navegación principal para la aplicación móvil nativa. 100% de los estudiantes considera que desarrollo la competencia de abrir documentos .pdf desde la aplicación móvil nativa.

A la pregunta, ¿consideras que adquirir competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles es importante para tu desarrollo profesional? Si—No

100% de los estudiantes contestaron que si es importante adquirir competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles.

De la aplicación de este instrumento se puede concluir:

Los estudiantes se encuentran muy conscientes de la importancia de adquirir las competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles debido principalmente a la demanda de estas habilidades en el campo laboral.

- Resultados del instrumento para evaluar las competencias técnicas en el desarrollo de aplicaciones web.

Los videos y presentaciones contenidas en el ambiente virtual de aprendizaje consideras que te ayudaron a generar competencias en: 100% de los estudiantes consideran que adquirieron la competencia en Instalar el CMS Wordpress para desarrollar la aplicación web. 100% de los estudiantes considera que adquirieron la competencia de instalación y

personalización de un Tema, template o plantilla Responsiva en una Web App. 100% de los estudiantes considera que adquirieron la competencia de implementar imágenes, videos, audios y enlaces a sitios web externos en la Web App. 100% de los estudiantes considera que adquirieron la competencia de implementar galería de imágenes en la Web App. 99% de los estudiantes considera que adquirieron la competencia de implementar acceso a Redes sociales en la Web App. 99% de los estudiantes considera que adquirieron la competencia de implementar Menús en la Web App. 96% de los estudiantes considera que adquirieron la competencia de implementar una tiendita virtual en la Web App. 96% de los estudiantes considera que adquirieron la competencia de crear usuarios y otorgarles privilegios de acceso a la Web App. 100% de los estudiantes considera que adquirieron la competencia de instalar plugins para extender las funcionalidades de la Web App. 100% de los estudiantes considera que adquirieron la competencia de implementar formularios de contacto en la Web App. 99% de los estudiantes considera que adquirieron la competencia de implementar animaciones en la Web App.

A la pregunta ¿consideras que las competencias que adquiriste en el desarrollo de Web Apps son útiles para tu desarrollo académico y profesional? Si—No

100% de los estudiantes considera que si es importante desarrollar aplicaciones web.

¿Por qué?, a continuación, algunas respuestas de los estudiantes.

Estudiante 1.- “Porque tengo más campo de oportunidad de empleo”.

Estudiante 2.- “Porque son demandadas en el mercado”.

Estudiante 3.- “Este conocimiento es necesario en la industria”.

De los resultados de la aplicación de este instrumento se puede concluir:

Los estudiantes consideran que los videos y presentaciones disponibles en el ambiente virtual de aprendizaje contribuyeron de forma excelente a generar competencias en el desarrollo de aplicaciones web. Sin embargo, a los estudiantes como se puede observar se les complica un poco la implementación de la tiendita virtual, la creación usuarios y otorgarles privilegios de acceso a la aplicación web, y la implementación de la red social,

por lo que se podría trabajar en generar objetos de aprendizaje que expliquen de mejor forma estos apartados.

- Resultados del instrumento para evaluar las competencias base en TIC.

100% de los estudiantes mencionaron que utilizaron las Tecnologías de Información y Comunicaciones como recurso de investigación. A la pregunta, ¿cuáles TIC utilizaste como recurso de investigación? Recursos del Ambiente virtual de aprendizaje y otros ¿Cuáles?, los estudiantes mencionaron los siguientes: buscadores de Internet, Google académico, documentación de Android, YouTube, visitaron wikis y blogs, páginas web, libros digitales de Android, los enlaces publicados en el Ambiente Virtual de Aprendizaje y foros de discusión.

100% de los estudiantes mencionan que utilizan las TIC para componer imágenes, esquemas y resúmenes con el manejo de las TIC. A la pregunta, ¿qué software utilizaste para componer o editar imágenes, crear esquemas y realizar resúmenes?, los estudiantes mencionaron los siguientes:

Gimp, Photoshop, Ilustrador, Camtasia, Videomaker, Word, Powtoon, Genially, PowerPoint, Paint, Project y CmapTools.

100% de los estudiantes mencionan que utilizan las TIC para componer videos. A la pregunta, ¿qué software utilizaste para editar y componer videos?, los estudiantes mencionaron los siguientes:

Adobe premier, Camtasia, Sony vegas, Filmora, Movie Maker.

100% de los estudiantes componen audios con el manejo de las. A la pregunta, ¿qué software utilizaste para editar y componer audios?, los estudiantes mencionaron lo siguiente:

Audacity, el grabador del celular, Voice recorder.

100% de los estudiantes utiliza las Tecnologías de Información y Comunicaciones para elaborar mapas mentales y conceptuales. A la pregunta, ¿qué software utilizaste para elaborar mapas mentales y conceptuales?, los estudiantes mencionaron lo siguiente:

LucidChart, CmapTools, Project, día, argoUML.

100% de los estudiantes mencionan que utilizan las TIC para crear presentaciones multimedia ya sea en la nube o software instalado en el pc. A la pregunta, ¿qué software utilizaste para crear presentaciones multimedia?, los estudiantes respondieron lo siguiente:

PowerPoint, Prezi, Genially.

100% de los estudiantes mencionan que utilizan las TIC para compartir documentos en la nube. A la pregunta, ¿qué software utilizaste para compartir documentos en la nube?, los estudiantes contestaron lo siguiente:

Google drive, Mega, Google docs, Dropbox.

100% de los estudiantes mencionan que editan documentos o presentaciones en línea de forma colaborativa. A la pregunta, ¿qué software utilizaste para editar documentos en línea de forma colaborativa?, los estudiantes contestaron lo siguiente:

Google docs, Word online.

De los resultados de la aplicación de este instrumento se puede concluir:

Los participantes en este estudio al ser estudiantes de las carreras de las Ciencias Computacionales han adquirido un buen manejo de las Tecnologías de Información y Comunicaciones para compartir información, publicar información, editar información, realizar búsquedas de información, editar imágenes, videos, audios y generar mapas mentales, conceptuales, así como gráficos.

Sin embargo, se pueden observar áreas de oportunidad ya que ninguno de los estudiantes mencionó realizar búsquedas de información en revistas digitales científicas o realizar búsquedas de información en bibliotecas digitales, es sorprendente y salta a la vista que no utilicen la biblioteca institucional del Centro Universitario. Es así como podríamos instruir a los estudiantes sobre estas opciones.

- Resultados del instrumento StoryTelling “historia narrada”

Los estudiantes desarrollaron una StoryTelling “historia narrada” de su experiencia en el desarrollo de aplicaciones móviles web, en la que, de viva voz, exponían lo que aprendieron, las dificultades que enfrentaron y superaron, como se sintieron en el trabajo en equipo, algunos de los estudiantes desarrollaron un video con voz e imágenes para contar su historia, otros utilizaron una herramienta llamada Powtoon que permite utilizar personajes animados y agregaron su voz.

A continuación, se comparten algunas ideas generales que mencionaron los estudiantes en su storytelling que compartieron en el Ambiente Virtual de Aprendizaje:

Estudiante 1: “Con los compañeros de equipo trabajé muy bien, nos organizamos pronto y concluimos los retos solicitados de forma semanal en tiempo y forma”.

Estudiante 2: “No conocía WordPress y me parece una herramienta útil para crear aplicaciones móviles web”.

Estudiante 3: “Aprendí a trabajar en equipo, todos colaboramos para entregar los retos del desarrollo de la aplicación web”.

Estudiante 4: “No imagine que WordPress fuera utilizado por tantas empresas importantes como CNN Español entre otras”.

El resultado más importante de esta investigación son el desarrollo de las propias aplicaciones móviles nativas y web que los estudiantes desarrollaron y presentaron, debido a que esto prueba de forma tangible las competencias que los estudiantes generaron. A continuación, se muestra la interfaz gráfica de una aplicación web y una nativa desarrollada por los estudiantes universitarios que participaron en esta investigación en los calendarios escolares mencionados anteriormente:

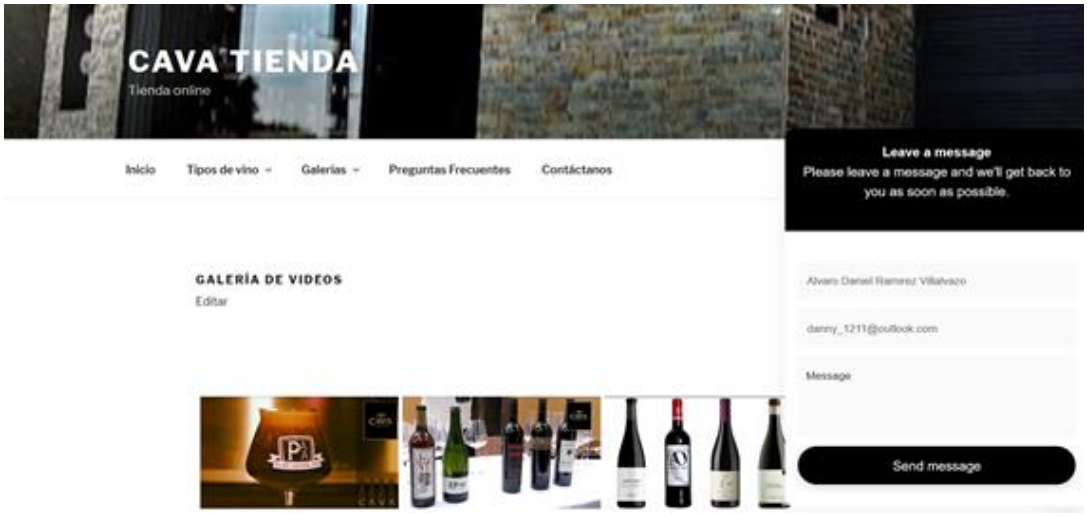


Figura 9. Web App desarrollada por estudiantes universitarios calendario escolar 2019B

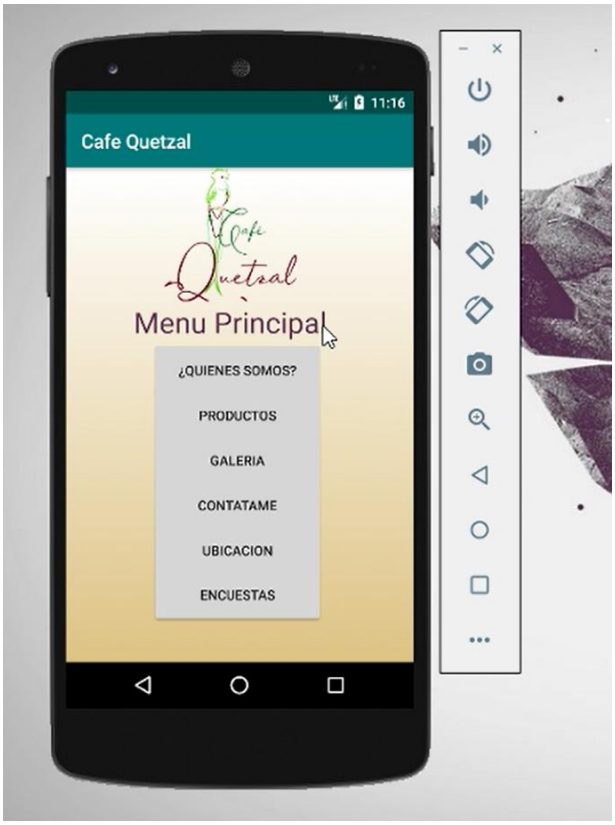


Figura 10. App nativa desarrollada por estudiantes universitarios calendario escolar 2019B

6. Conclusiones

Esta investigación ha sido un trabajo arduo en la que han participado activamente estudiantes y profesora para generar estos resultados favorables que se pueden observar, lo

que está derivando en la formación de profesionistas mejor preparados para el mundo actual globalizado y cambiante.

Como trabajo a futuro se pretende generar objetos de aprendizaje cuyo propósito será que los estudiantes generen competencias en el desarrollo de aplicaciones móviles hibridas, así como diversificar el uso de herramientas para el desarrollo de aplicaciones móviles. La tecnología evoluciona con rapidez por lo que seguramente en un futuro cercano aparezcan nuevas y novedosas tecnologías que puedan sumarse a esta investigación.

Referencias

Amaro, J. (2012). Programación de dispositivos móviles a través de ejemplos (pp.11). Barcelona, España: Marcombo.

Avalos, M. (2016). Tic: Cómo diseñar un ambiente educativo y tecnológico. Buenos Aires: Editorial Sb.

Barberà, E. (2008).Aprender e-learning. Barcelona:Paidós, pp.20.

Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods, en Medical Education, 20/6, 481-486.

Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. Change, 27 (1), 12-18.

Carranza, J. (1993). El Constructivismo: estrategia alternativa en la nueva concepción de la educación. Quito: MEC-DINACAPED, pp.18.

Churchill (2007). “Towards a useful Classification of learning objects”, Educational Technology Reserarch and Development, vol. 55, no. 5, pp. 479-497.

Dewey, J. (1989) Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

Filgueira, J. (2014). Mobile-Learning: Estrategias para el uso de aplicaciones, smartphones y tablets en educación.Ana López Canosa, pp.9.

García, A. (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona: Editorial Ariel.

Gardner, H. (2005). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

García P, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas de e-learning. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021055001.

Guido, J. (2006). Administración exitosa de Proyectos. México: Cengage Learning.

Herrera, M. A. (2004). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones congnitivas del aprendizaje. Universidad Autonóma Metropolitana, México D.F. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf.

Lasso, E., Munévar, P.,Rivera, J. && Sabogal, A. (2017). Estado del arte sobre la articulación de modelos enfoques y sistemas en educación virtual. Bogotá: Editorial UNAD.

Lerma-Blasco, R. V., Murcia, A. J. A., && Mifsud, T. E. (2013). Aplicaciones web. Mc Graw Hill.

Luján, J. (2015). Android. Aprende desde cero a crear aplicaciones. México: Alfaomega. (pp.1).

Martínez, A. (2009). Innovación y Competitividad en la Sociedad del conocimiento. Madrid: Plaza y Valdéz.

Montiel, A. (2017). El mobile marketing y las apps. Cómo crear apps e idear estrategias de mobile marketing. Barcelona: UOC.

Muñoz, P. (2009). El diseño de materiales de aprendizaje multimedia y las nuevas competencias del docente en contextos teleformativos. Bubok.

Rinaudo, M. C. (1999). Comprensión del texto escrito. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Robledo, D. (2017). Desarrollo de aplicaciones para Android I. España: Ministerio de Educación de España, pp. 9.

Ruipérez, G. (2003). Educación Virtual y eLearning. Madrid: Fundación Auna, pp.23.

The Blokehead (2016). Scrum-¡Guía definitive de prácticas ágiles esenciales de Scrum!. Babelcube Books.

Tomlinson, T. (2011). Drupal 7. Madrid: Anaya Multimedia.

UNESCO (2016). Marco conceptual para la evaluación de competencias (pp.23). Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245195s.pdf

UNESCO (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. Recuperado de https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social

UNESCO (2002), Forum on the impact of open courseware for higher education in developing countries: final report. Paris: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf

Velázquez, C. (2005). “La importancia de la definición de la calidad del contenido de un objeto de aprendizaje”. Recuperado de http://ixil.izt.uam.mx/pd/lib/exe/fetch.php/laimportanciadeladefiniciondelacalidaddelcontenido.pdf.

Vidal, S. (2008). “Calidad en objetos de aprendizaje”. Actas del V Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño y Evaluación de Contenidos Educativos Reutilizables, Universidad de Salamanca. Recuperado de http://www.web.upsa.es/spdece08/contribuciones/139_CalidadEnObjetosDeAprendizajeTypeInstSpringerFinalVidalSeguraPrietov99.pdf .

Wiley, D. A (2002). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. En wiley (ed.) The Instructional Use of Learning Objects, pp. 571-577.

Mujeres investigadoras de REDMIIE en la pandemia

Ma. Dolores García Perea
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Ana Ma. Pérez Mata
Centro de Investigaciones sobre la Administración educativa

Rocío Fuentes Ruiz
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Resumen

La presencia de las mujeres en las redes de investigación se ha incrementado debido principalmente a la condición de seres históricos que les caracteriza, a la voluntad libre de participar y a la convicción de aportar elementos para una mejor comprensión de la educación. Su inclusión en las redes ha sido compleja debido a los estereotipos negativos creados sobre ellas en distintas épocas históricas y al poco apoyo recibido para realizar los proyectos de investigación gestados al interior de las redes. Las experiencias de inclusión narradas por tres investigadoras de REDMIIE, evidencian que la participación activa y colegiada no se detiene por las condiciones de confinamiento generados por el SARS-CoV-2. Además de seguir con las actividades planeadas, se realiza con mayor entusiasmo por la hermandad intelectual que las vincula, por los resultados obtenidos a través de la investigación educativa y los encuentros logrados al permitir que el espíritu humano se manifieste abiertamente a través de las plataformas interactivas e internet.

Palabras claves: *inserción/inclusión, representaciones sociales, REDMIIE.*

Introducción

El presente trabajo tiene un doble objetivo analizar la inclusión de la mujer en el ámbito de la investigación educativa y las dinámicas investigativas de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) durante la pandemia.

Las preguntas a resolverse son: ¿cuáles son las diferencian entre inserción e inclusión?, ¿cuáles son las representaciones sociales de la mujer?, ¿cuáles son los porcentajes de participación de la mujer investigadora?, ¿cuáles son las características de REDMIIE?,

¿cuáles son las dinámicas implementadas por REDMIIE durante el confinamiento del SARS-CoV-2? y ¿cuáles son las experiencias de inclusión en REDMIIE?

Por su contenido, se caracteriza por ser un estudio teórico con referente empírico, caracterizado por el análisis interpretativo, centrado en el enfoque situacional, orientado al estudio biográfico profesional y tiene un carácter prospectivo.

La hermenéutica analógica es el referente metodológico. Ha sido elegido con la finalidad de identificar las semejanzas, pero sobre todo las diferencias (Beuchot,1997) en torno a las experiencias de inserción e inclusión de las investigadoras en REDMIIE.

El referente epistemológico es el círculo hermenéutico y la historia efectual pertenecientes al corpus de la hermenéutica filosófica (Gadamer, 1993). Mientras la primera se caracteriza por la comprensión, interpretación y aplicación, la segunda por señalar que la historia tiene un doble efecto sobre las acciones humanas: reproducir y transformar.

Las informantes son tres investigadoras educativas adscritas en instituciones educativas de posgrado (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México -ISCEEM-), Centro de Investigaciones sobre la Administración Educativa -CINADE- y Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), ubicadas en distintos estados de la república mexicana: Estado de México, San Luis Potosí y Zacatecas. Todas son miembros activos de REDMIIE y tienen como mínimo una antigüedad de 9 años.

El cuestionario semiestructura orientado a la biográfica profesional es el instrumento aplicado para obtener información sobre las experiencias de inclusión en las informantes de REDMIIE.

El supuesto del trabajo es: El confinamiento generado por virus SARS-CoV-2 ha fortalecido la dinámica de la Red al incrementar el número de reuniones de los miembros activos para realizar el trabajo colegiado, colaborativo y colectivo y, al mismo tiempo, evitar las erogaciones económicas realizadas al asistir a las reuniones presenciales y que generalmente eran cubiertas de manera personal.

Los apartados son: Inserción/inclusión, Representaciones sociales de la mujer, La mujer en el campo de la investigación educativa, REDMIIE, Dinámicas de REDMIIE en el confinamiento del SARS-CoV-2 y Experiencias de inclusión de las informantes.

Inserción/inclusión

El problema del presente trabajo no es la inserción, admisión o ingreso a las redes de investigación debido a que los requerimientos giran en torno al interés por ser miembro, tener experiencias en investigación educativa, participar de manera activa en alguna subárea y

pagar la anualidad. Generalmente las personas interesadas en participar en las redes de investigación, además de realizar la investigación educativa de manera cotidiana, lo hacen con base en la responsabilidad, compromiso y ética que tienen como investigador educativo.

La inclusión es el proceso que permite la participación activa en todos los procesos sociales, culturales en las comunidades (UNESCO, 2005). A través de ella es posible pensar en un mundo más equitativo, mas respetuoso frente a las diferencias. Beneficia a todas las personas porque permite su reconocimiento evita la estigmatización y exclusión. Asimismo, permite la participación de todos como con los mismos derechos y dignidad y permite valorar la opinión de cada persona (http://inclusion.redpapaz.org/que-es-inclusion).

La inclusión es un proceso natural por el ingrediente de formación que tiene el ser histórico, el ser humano. Por ello, no requiere proceso de capacitación, coaching, adiestramiento, instrucción, preparación, transformaciones superficiales, fingimiento o disfraces para que una persona se adapte a un grupo social (http://inclusion.redpapaz.org/cual-es-la-diferencia-entre-inclusion-e-integracion/).

El proceso de inserción a REDMIIE, es similar a la de otras redes de investigación como son el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), pero se diferencia en ponderar la participación colectiva, colegiada y colaborativa como elemento principal en la inclusión.

La inclusión de las investigadoras en REDMIIE de debe a distintas cuestiones, principalmente al empoderamiento que tienen como seres históricos, es decir, la capacidad que tienen para interpretar el mundo e interpretarse a sí mismo y cuyo proceso es inacabable (Gadamer, 1993).

Representaciones sociales de la mujer

El empoderamiento de la mujer como ser histórico se objetiva a través de la actitud de ellas ante sí mismas y la sociedad. Ellas no se paralizaron ante los estereotipos existentes sobre ellas. De manera libre, deciden participar en redes de investigación, sin minimizar otras actividades de tipo familiar, laboral y amistad.

Álvaro y Fernández (2006) afirman que las representaciones sociales de la mujer tienen un carácter poliformo en esta época. En ocasiones se centran en la reproducción, fecundidad, desviación, marginalidad, monstruo seductor, ser imaginario (individual o colectivo), distorsionado e incapacitado, desgracias, calamidades, perversiones, perfección, defectos,

vicios morales e ignorancia. En otras, de actitudes vinculadas a la harpía, amazona, diabólica y bruja.

Entendido a las representaciones sociales como faceta icónica y la faceta simbólica (Moscovici, Cfr Álvaro y Fernández, 2006), imagen/significado elaborado en torno a un fenómeno social (Moscovici, 1979) y necesidad de familiar algo que es desconocido (Moscovici, Cfr Álvaro y Fernández, 2006), se describen aquellas que se privilegiaron en la Época medieval, Siglos XVI y XVII y Época actual.

a) Época medieval. Las 4 imágenes son: Mujer de hogar, Mujer religiosa, Mujer intelectual silenciada y Mujer cortesana. En relación a sus roles, la primera se centra en la procreación de la especie y cuidado de los integrantes de la familia. Por consiguiente, las actividades realizadas, el estatus y la jerarquía social es inferior en relación al hombre porque carece de una profesión y porque no se le permite actividades intelectuales, políticas y religiosas (Calvi, 1995).

La segunda está representada por mujeres solteras, viudas, abandonadas -por el esposo y familiares-, divorciadas o dedicadas a las obras de caridad. (Calvi, 1995).

La tercera, en comparación al esposo u otro integrante de la familia, sobresale por la capacidad de interpretación social, policía, económica, etc. Por prejuicios de la época, es desarrollada discretamente y los créditos son otorgados generalmente al marido (Chartier, 1996).

La cuarta, está vinculada al mito de la sirena. La mujer se convierte en la primera proscrita del hogar al acuñársele el poder demoniaco centrado en la belleza, sensualidad y seducción. Por ello, son recluidas a espacios sociales especiales por el miedo de perderla (Trueba, 2003).

b) Siglos XVI y XVII. Calvi (1995) afirma que la mujer barroca, logró escapar de las redes restrictivas de la época medieval y dejaron huellas de la insaciabilidad ansias de vivir, pensar, producir, innovar, interpretar, proponer, entre otros atributos que caracterizan al ser histórico.

Ellas lucharon por defender sus convicciones sobre el conocimiento, la sabiduría y el liderazgo. Con base en los prejuicios de la época histórica, frecuentemente fueron tratadas como locas o acusadas por llevar a cabo actividades de herejías y brujería. Algunas fueron

recluidas en hospitales psiquiátricos y conventos, otras fueron castigas a morir en hogueras públicas.

Los principales elementos que la caracterizan son: resistir la historia real que sujeta y condiciona la vida social y construir otras historias cuyos márgenes de acción reposan en la historicidad, implica moverse y jugarse en posiciones extremas de tensión moral, buscar conciliaciones, evitar los juegos de complicidad que traen consigo la vergüenza, el conformismo, la rebelión, la simulación y el éxtasis.

El ethos de la mujer barroca abarca la posición crítica asignada en el ámbito del deber-ser, deber-hacer y deber-sentir y la libertad por elegir y desarrollar acciones para hacer "visible" algo que básicamente no lo es (Echeverría, 1998).

c) Época actual. Touraine (2007) propone tres: Mujer-naturaleza, Mujer-víctima y Mujer-sujeto. La primera gira en torno a la visión hegemónica masculina centrada en el principio: mujer-para-el-hombre. Aquí entran todas las representaciones basadas en el deber-ser y deber-hacer. Está vinculadas a la naturaleza biológica de su cuerpo y al rol protagónico de la crianza y cuidado de la familia.

La segunda tiene como elemento principal el deber-sentir, es decir, los sentimientos, emociones y estados empáticos generados por los límites, imposiciones, obligaciones, deberes, etc. impuestos desde el exterior desde las estructuras sociales, económicas, políticas, religiosas, etc. Se configuró como actitud de protesta y rebeldía por liberarse de los procesos de sujeción vividas cotidianamente.

La tercera se orienta a los procesos de concientización, liberación y autoconstrucción a través de la profesión, la remuneración económica, la capacidad de decidir, la militancia en los movimientos sociales relacionados al derecho, la democracia, la igualdad, entre otros.

El término sujeto debe entenderse desde el sentido sartreano: ser responsable de su vida confrontando las limitaciones de la experiencia humana: "las mujeres se vuelven hacia sí mismas y lo hacen ante todo porque pretender afirmarse como sujetos libres y responsables y no como producto del poder masculino (Touraine, 2007: 64).

Para Touraine (2007), definirse significa: situarse en el centro de su vida una determinada relación consigo misma, la construcción de una imagen personal, de una consciencia que no está en contra de las personas del género masculino, pero sí en contra de ciertas formas de relación existente en ellos y ellas.

La mujer en el campo de la investigación educativa

La inserción de la mujer en el ámbito de la investigación educativa no ha sido fácil, así como también su inclusión. Tales hechos se deben a distintas circunstancias. Por un lado, las tradiciones, costumbres y representaciones sociales que la estigmatizan desde la época medieval a la actualidad. Por otro, los requerimientos de contratación, recomendaciones de contratación, racionalidades de la burocracia-administrativa, grados de estudio, experiencias en investigación, producción intelectual, entre otras. Por consiguiente, ha sido un largo camino. Pero el deseo de lograrlo ha sido inquebrantable, aún de los obstáculos familiares, económicos, personales, laborales, académicos y profesionales.

Cárdenas (2015) expresa que son diversos los factores que generan el ingreso de la mujer al ámbito laboral. El principal es la necesidad económica (Guevara & Medel, 2012) para cubrir los gastos básicos de alimentación, vestido y alimentación de una familia. Ante los bajos salarios percibidos por los hombres, el padre de familia tiene que ser apoyado por la mujer para vivir de manera más desahogada.

Sin embargo, el prejuicio hacia la mujer ha generado que ella perciba económicamente un menor salario (Colín, 2014) aún de que la actividad realizada sea similar a la del hombre.

Con el avance de la ciencia, las profesiones se incrementaron en número y áreas. Lamentablemente, la situación de la mujer sigue siendo problemática en virtudes de que muchas de ellas no pueden ingresar a las instituciones de educación superior y de posgrado. En caso de ser admitidas, el porcentaje de deserción de la mujer se debe principalmente al embarazo y a la necesidad de trabajar en las fábricas para cubrir las necesidades económicas de la familia.

A lo anterior hay que incluir el lento y difícil ascenso (Casado, 2011) de la mujer en este ámbito laboral, sobre todo de aquellas que tienen hijos pequeños, cuidan a familiares enfermos y padres y no tienen para pagar a una persona para que les ayuden hacer la limpieza de sus hogares.

En relación con la objetivación, los datos estadísticos y gráficas son las estrategias didáctica y metodológica a través de las cuales se muestra la gravedad sobre la inserción e inclusión en la mujer en la investigación, pero también demuestra los esfuerzos personales, colectivos o institucionales por incrementar su participación.

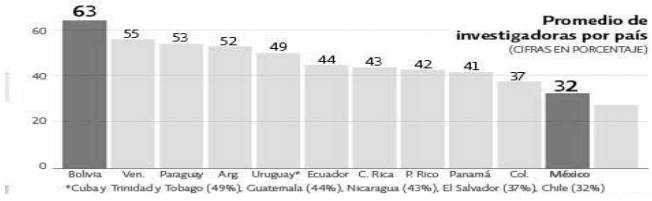
Tabla 1. Mujeres investigadoras en la Unión Europea

Año	Países y porcentajes
2003	Unión Europea: 33%; Rumania: 36%; Letonia: 32%; Bulgaria: 26%; España: 17%;

2015	Letonia: 52%; Lituania: 52%; Macedonia: 52%; Eslovenia: 36%; Hungría: 32%; Rep. Checa: 27%

Fuente: European Comission, 2012.

Gráfica 1. Mujeres investigadoras en países latinoamericos



Fuente: Colín, 2014

Gráfica 2. Mujeres investigadoras en el SNI

Fuente: Cárdena, 2015

Tanto en la tabla como en las gráficas se observa que la inserción e inclusión de la mujer en el ámbito de la investigación educativa es menor en comparación al hombre.

REDMIIE

Los principales aspectos que caracterizan a la red son: se crea en el 2007 por 8 investigadores en la ciudad de Puebla. Tiene una organización horizontal y entre sus propósitos se encuentran: Alto nivel de colaboración, producir conocimiento, desarrollar la investigación de esta área y promover su divulgación, difusión, uso y repercusión.

Estructuralmente, está constituida por dos Coordinadores Generales, elegidos por los miembros de la red, cada 4 años. La elección es diferida, es decir, el segundo Coordinador sustituye al primer Coordinador con la finalidad de que no haya ruptura en las actividades de investigación e intelectual de la línea.

En total, se caracteriza por tener 8 subáreas temáticas: Epistemología y métodos de la investigación educativa, Políticas y financiamiento de la investigación educativa, Condiciones institucionales de la investigación educativa, Usos y distribución del conocimiento, Formación de investigadores, Comunidades y redes de investigación educativa, Agentes Investigadores y Diagnósticos de la investigación educativa).

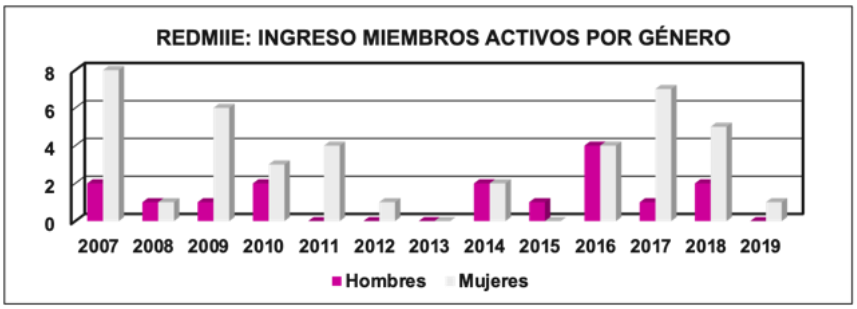
Desde el punto de vista administrativo, contiene 7 Comisiones: Admisión, Formación y actualización académica, Normatividad y políticas, Administración de la plataforma virtual, Tesorería, apoyo logístico y administrativo, Comisaría y Actas de reuniones.

Hasta en este momento, participa en los Estados de Conocimiento de la Investigación de la Investigación Educativa y colabora con las actividades coordinadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Red de Posgrados en Educación.

En el 2019, celebró el I Congreso Nacional de Investigación de la Investigación Educativa y próximamente se convertirá en una Asociación Civil. La publicación de cuatro libros es una meta a corto plazo.

A finales de febrero de 2019, estaban registrados un total de 108 integrantes (34 hombres y 74 mujeres). 60 permanecen como miembros activos (18 hombres y 42 mujeres), 49 tienen el grado de doctor y 11 de maestro y 6 son investigadores nacionales (2 hombres y 4 mujeres).

Gráfica 3



Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuente: Base de datos de ingreso y permanencia de REDMIIE

Como se observa en la Gráfica, el número de mujeres es mayor al de los hombres. Tal hecho es contrario a lo que ocurre en el ámbito laboral de la investigación educativa.

Dinámica de REDMIIE durante el confinamiento del SARS-CoV-2

La propagación del virus SARS-CoV-2 es una emergencia de escala mundial con grandes repercusiones en todos los sistemas educativos. Ante dicho escenario, las instituciones educativas mexicanas implementan acciones para mitigar el impacto de la pandemia sobre la formación de sus estudiantes.

La teleformación, también conocida como aprendizaje en línea (García,2015) se convirtió en un reto institucional en los primeros días del confinamiento. La primera acción se orientó a la capacitación de docentes y estudiantes sobre las plataformas y herramientas tecnológicas. Los nuevos aprendizajes generaron situaciones de tensión en los docentes que no estaban familiarizados con el uso de la computadora y, por consiguiente, carecían de dicha tecnología en el hogar. La situación fue contraria para los docentes y estudiantes que adquirieron los equipos de tecnológicos y los utilizaban por necesidades personales, laborales y de estudio.

El confinamiento por el SARS-CoV-2 consolidó la teleformación y las resistencias sobre ella se eliminaron al instituirse como la herramienta pedagógica principal en la formación de los estudiantes. La tensión, miedo, angustia y ansiedad enfrentado para utilizar las plataformas y herramientas digitales hubiera sido menor si las instituciones educativas hubieran capacitado a los docentes paulatina y progresivamente durante el periodo que duro el boom tecnológico e internet.

A diferencia de las instituciones educativas, en las redes de investigación la epidemia no afectó su dinámica, tal hecho se debido a la planeación elaborada de manera conjunta por los coordinadores y miembros. Las reuniones virtuales que consolidaron con el confinamiento y, con ello, los gastos por conceptos de traslado, alimentación y hospedaje se minimizaron.

En el caso de REDMIIE, las reuniones se incrementaron y las actividades programadas se han realizado satisfactoriamente por las plataformas y herramientas tecnológico e internet. Entre ellas se encuentran los diagnósticos estatales, el estado de conocimiento de la investigación educativa y las investigaciones conjuntas con el COMIE y Red de posgrado en educación.

Experiencias de inclusión en REDMIIE

La dinámica de inclusión a REDMIIE es subjetiva y dependen de distintos factores, principalmente del trabajo colegiado y colectivo, tener experiencias y publicaciones sobre la investigación educativa y el interés por compartir y gestionar el conocimiento de manera personal y con pares.

La experiencia vivida al asistir a la primera reunión en REDMIIE es determinante en el proceso de inserción de los miembros. En algunas ocasiones, los Coordinadores de RED someten a prueba y condicionan a los nuevos miembros, en otras tanto ellos como los responsables de la Subáreas temáticas e integrantes dan la bienvenida afectuosamente y fomentan la creación los lazos de amistad y trabajo intelectual.

Miembro activo es una categoría de inclusión que se obtiene a través de la participación activa, constante y permanente de las personas que se han insertado. Por ello, en ocasiones especiales, algún miembro nuevo es integrado a partir del nombramiento para realizar una comisión. Tal hecho ocurrió a una de las informantes del trabajo. En el caso de los dos restantes, ambas realizaron comisiones y subcoordinadoras de áreas temáticas como resultado de su inclusión.

La inclusión a la Red no es fácil. El trabajo cotidiano, colaborativo y colegiado realizado al interior de las subáreas, los productos de investigación logrados, la disposición de participar y apoyar las actividades son principalmente los indicadores de su éxito o fracaso.

En el caso de las informantes de este trabajo, su inclusión es afirmativa. En el caso de la primera, casi fue inmediata debido principalmente a la trayectoria laboral, experiencia en investigación y docencia, calidad humana, reconocimiento a su producción en la investigación educativa, la actitud propositiva y de colaboración y, seguramente, lo que detectaron en ella las coordinadoras generales. En el caso del informante 2 y 3, aún de tener rasgos similares a la primera, la inclusión se obtiene varios años después.

Tabla 2. Inclusión en REDMIIE

Logro/Informante	1	2	3
Antes	Co-Responsable de Subárea Coordinadora General	Miembro activo	Miembro activo
Actual	Comisión Secretaria de Actas y acuerdos	Administración, tesorería y logística	Co-Responsable de Subárea

Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuente: Cuestionario aplicado a las informantes principales

Los vínculos profesionales y de amistad gestados en la red, son también determinante en la inclusión. Las maneras de objetivarlos son a partir de las actividades académicas, laborales, intelectuales y personales realizadas de manera colectiva entre ellas: elaboración de ponencias, firmas de convenios académicos, organización de eventos de difusión, coordinación de simposios, mesas de debates, panel, conferencias, y, entre otras, la gestión del conocimiento.

Discusión

La inclusión tiene que convertirse en un objeto de estudio en las redes de investigación debido a que el total de miembros registrados es distinto a los activos y la deserción es del 40%. Los hallazgos encontrados serán los insumos para fortalecerlas y consolidarlas.

Las necesidades de las sociedades de hoy exigen acciones acordes a esta época histórica, pero además requiere de procesos de inclusión no para integrar y adaptar a las personas a la idiosincrasia del grupo humano, sino para reconocer la condición, formación, dignidad humana e innovación intelectual.

Las experiencias de inclusión de las informantes confirman que los prejuicios, tradiciones, actos de poder, narcisismos, egoísmos, intolerancia, insensibilidad, entre otros emociones y acciones negativas afecten el trabajo colegiado, colectivo y colaborativo no solo en las redes, sino también en las dinámicas institucionales.

En las sociedades mexicanas, la inclusión se ha convertido en un fantasma, en un elefante blanco, de los cuales la mayoría de las personas hablan, pero pocos son los que se atreven a develar las experiencias por miedo a las represalias, marginación, exclusión, la muerte simbólica, etc. y, otros en atreverse a llevarla a cabo.

Por efecto de la burocracia administrativa, en las instituciones educativas la inclusión no es un tema de interés, debido a la dinámica vertical y autoritaria impuesta y la exclusión es la estrategia idónea para evitar críticas sobre su manera de proceder.

La diferencia de opiniones, no es un problema, es una virtud que tiene que es aprovecha en la inclusión.

Conclusiones

La inclusión es una experiencia de empoderamiento de la mujer y del hombre en las redes de investigación donde participa de manera libre y consciente. A través de ella se activa el poder-ser, poder-hacer, poder-crear, poder-interpretar, poder-comprender, que caracteriza al ser humano, al ser histórico.

Las informantes han mostrado que en el mundo de la vida y del quehacer investigativo, la presencia del otro es importante cuando sabe escuchar y cuando se quiere aprender.

Todos los seres humanos están sujetos a aquellos con lo que entran en relación (Arendt, 1998), pocos son los que saben que aquello que afecta la inclusión puede convertirse en un problema en la integración.

Las posibles adversidades de las investigadoras en su primer encuentro con los miembros de REDMIIE, no fueron un obstáculo para la inclusión. Al contrario, gracias a ella y a la formación que han cultivado, entendieron que la existencia, relación, trabajo colaborativo, son complejos. Por ello, no hay que limitarse a la primera impresión para que la inclusión se facilite.

Aprender y aprehender a ser humanos (García, 2013) es la tarea principal en el mundo y esto solo se logra a través de la formación y se objetiva a través de la inclusión.

En relación al trabajo de investigación e intelectual realizada por REDMIIE, el supuesto es confirmado. Debido a que en este momento se está elaborando los lineamientos académicos que servirán de base para elaborar el estado de conocimiento de la investigación de la investigación educativa, periodo 2011-2021 y los diagnósticos estatales de investigación educativa, las reuniones de coordinadores y equipos de trabajos pertenecientes a las

subáreas temáticas se han incrementado gracias a las plataformas digitales y al trabajo en línea.

Cuestionario semiestrutural biográfico-profesional
INCLUSIÓN A REDMIIE

Considerando que la inclusión a las redes de investigación es el primer paso para objetivar la transición del investigador educativo para rebasar el Modelo 1 y utilizar el Modelo 2 de producción del conocimiento, se solicita que, además de leer los aspectos, escriba la información solicitada. Su participación será anónima.

Contexto laboral

1. Nombre de la institución.
2. Nivel educativo.
3. Categoría o función que realiza.
4. Antigüedad en la categoría o función.
5. Apoyo institucional para ingresar y participar en REDMIIE.

Ingreso

6. Fecha de ingreso
7. Sub-área elegida.
8. Recibimiento por parte de los Coordinadores Generales.
9. Recibimiento por parte del responsable de la Sub-área.
10. Recibimiento por parte de los integrantes de la Sub-área.
11. Actividad que se realizaba al ingresar a la Red y a la sub-área.
12. Integrante de REDMIIE que facilitó la integración.
13. Integrante de REDMIIE que obstaculizó la integración.

Participación

14. Cambio de Sub-área. Escriba los motivos.
15. Actividades realizadas.
16. Productos obtenidos.
17. Publicaciones logradas.
18. Responsabilidades y cargos asumidos.
19. Proyección profesional recibida.

20. Ingreso a otras redes de investigación.
21. Dificultades enfrentadas.

Personal

22. Logros en investigación.
23. Logros en amistad.
24. Satisfacción.
25. Sugerencias.
26. Experiencia formativa a compartir.

Referentes

Álvaro, J. L. y Fernández, B. (2006). Representaciones sociales de la mujer. Athenea digital, 9, 65-77. http://antalya.uab.es/athenea/num9/alvaro.pdf. Revisado el 1 de junio de 2019.

Arendt, Hannah (1998). *La condición humana*. Paidós, Barcelona

Beuchot, M. (1997). Tratado de hermenéutica analógica. México, UNAM

Calvi, G. (Comp.) (1995). *La mujer barroca*. Alianza, Madrid

Cárdenas Tapia, M. (2015). La participación de las Mujeres investigadoras en México. Investigación Administrativa, vol. 44, núm. 116, 2015. Instituto Politécnico Nacional, México

Casado, M. (2011). Sobre la persistencia del desequilibrio entre mujeres y hombres en el mundo de la ciencia. Revista de Bioética y Derecho, No. 21, p. 7-13.

Chartier (1996). En Programa de Historia Cultural: Gramática de la memoria (12Hrs.), realizado en la Universidad Iberoamericana, 10, 12, 17 y 19 de junio de 1996

Colín, R. P. (14 de marzo de 2014). Mujeres Investigadoras. El Economista, p. 9.

Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. Ediciones Era, México, D. F.

European Comission. (2012). She in figures, Statistics and indicators on gender equality in science. Brussels: Capacities.

Gadamer, H. G. (1993). Verdad y Método I. Sígueme, Salamanca

García Perea, M. D. (2013). Aprender a aprehender la esperanza. Castellanos Editores, México, D. F.

García Perea, M. D. (2019). Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías. Castellanos Editores, México, D. F.

García Perea, M. D. (2017). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo I y II. Castellanos Editores, México, D. F.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires: Huemul.

Touraine, A. (2007). El mundo de las mujeres. México, Paidós

Trueba Lara, J. L (2003). A favor de las mujeres. México, Alamah Autoayuda.

Academia Virtual: ¿Cómo gestionar procesos de capacitación en tiempos de pandemia?

María Antonieta Fisher González

Este artículo da cuenta de los procesos técnicos y didácticos que implicó la gestión de procesos de capacitación para docentes, asistentes de educación, y estudiantes de diversos establecimientos educacionales de Chile durante el periodo más intenso de la pandemia de COVID 19 y los aprendizajes generados para poder proyectar estas metodologías de carácter tecnológico durante los años venideros.

1.- INTRODUCCIÓN

En Chile el primer caso de Coronavirus se detecto el día 03 de marzo del 2020 en la ciudad de Talca (a unos 300 kms al sur de Santiago), a una persona que había viajado durante el mes de febrero a Europa. Desde esa fecha en más, los casos se fueron multiplicando de manera progresiva y ascendente en diversas regiones del país. Producto de esta expansión las medidas sanitarias incluyeron tempranamente los procesos de cuarentena y confinamiento de millones de personas. Es así que el año escolar que había iniciado el día 04 de marzo de 2020, ya el 25 de marzo se había suspendido; sin saber bien el progreso y tampoco teniendo mayor manejo de la emergente pandemia, se decreta en el mes de abril el adelantamiento de las vacaciones de invierno, pensando que los casos iban a bajar y que en algún momento de ese mes se podría retornar la presencialidad en los establecimientos educacionales. Desde esa fecha en adelante las tensiones e incertidumbres presentadas en el sistema escolar fueron múltiples, más dejaron una evidencia concreta: No estábamos preparados para pasar de un medio presencial a otros medios de desarrollar procesos de aprendizaje.

Este mismo antecedente vivido por cientos de establecimientos educacionales, lo experimentamos las entidades dedicadas a los procesos de capacitación.

La experiencia que a continuación detallo refiere a uno de los procesos exitosos que implementamos el año 2020.

2.- GENERACIÓN DE LA INICIATIVA

Corporación Carpe Diem es una entidad privada sin fines de lucro que desde el año 2003 desarrolla programas sociales y educativos, uno de sus más desarrollados es el área de capacitación a profesionales y técnicos que intervienen en el sistema educativo. Para cumplir con este propósito ha debido acreditarse desde el año 2011 con el Ministerio de Educación como Asistente Técnico de Educación, y por ello cumplir con una serie de requisitos formales para desarrollar esta función.

Bajo esta experiencia cuenta con diversos cursos de capacitación que le han permitido llegar a más de 8.000 personas de diversas regiones de Chile con diferentes temáticas, dentro de las cuáles destacan neurociencias aplicadas a la educación, diseño universal de aprendizaje, convivencia escolar.

Considerando el contexto que genero la pandemia a fines del mes de marzo del 2020 ya con las medidas de confinamiento, Carpe Diem comenzó a implementar diversas iniciativas por medio de redes sociales, particularmente Facebook, para disponer de información en temas de salud mental, realizando transmisiones de videos, generando capsulas informativas, que permitían entregar información a y además generaban la mantención del contacto con diversas comunidades educativas.

Dentro de estas Instituciones nos vinculamos con la Dirección de Educación de la Ilustre Municipalidad de Independencia, con ellos se desarrollan las sesiones en el mes de abril de manera voluntaria por nuestra entidad, donde se expusieron contenidos asociados a las neurociencias en tiempos de pandemia, con talleres on line, donde se manifestó la importancia de considerar este tipo de contenidos para educadoras, profesores y profesoras, y que ello fortalezca su desarrollo docente y también sus capacidades y competencias psicoemocionales que le permitan además atender este tipo de requerimientos en sus respectivas comunidades. Considerando esta experiencia nos solicitan migrar un Curso a una modalidad a distancia para poder masificar los contenidos tratados en los talleres gratuitos.

PROPUESTA PROGRAMÁTICA

A partir de lo anterior se diseña una propuesta programática que incorpora la modalidad virtual en dos tipos on line y on time para favorecer el desarrollo y la gestión de los contenidos del curso.

La propuesta establecida es la siguiente.

Curso: NEUROCIENCIAS Y PLANIFICACION EFICAZ

DESCRIPCION Y OBJETIVO GENERAL

El curso se orienta al mejoramiento de competencias y habilidades en docentes y asistentes de aula en técnicas y métodos que fortalezcan su manejo teórico y metodológico de la neurociencia orientada al mejoramiento del clima emocional en el aula, estrategias de superación cognitiva y desarrollo de competencias innovadoras para la gestión curricular.

Objetivo General

Manejar estrategias y técnicas orientadas desde la neurociencia aplicada al aula para favorecer la gestión educativa.

DURACIÓN

El curso tiene una duración de 4 semanas, orientándose al desarrollo de un módulo por semana.

CONTENIDOS

N	Tema de la sesión	Horas				
1	**Taller 1 : "Qué es la neurociencia?** Campos donde se expresa la neurociencias, neurociencias y pedagogía, neuromitos, reconocimiento de las condiciones básicas del funcionamiento cerebral y su relación	2				
2	**Taller 2 : "Neurociencia y aprendizaje"** Como se puede gestionar el cerebro para fortalecer los factores elementales del aprendizaje mediante el reconocimiento de los diversos procesos neuroquímicos y		2			
3	**Taller 3 : "Clima emocional"** Función de las emociones, gestión de aprendizaje a través de los factores emocionales que generan aprendizaje a) Memoria asociativa b) Memoria a largo plazo c) Atención y motivación d) Concentración y Enfoque			2		
4	**Taller 4 : La Neurodidáctica** Aprenderemos a optimizar los procesos de enseñanza, haciendo de las clases más entretenidas y al mismo tiempo ocupando todo el potencial del cerebro Aprendizaje, memoria, emoción, contexto, imagen, color, sonido y vivencia van estrechamente ligados a la hora de entregar un nuevo contenido que				2	

Modalidad on line

Las clases con video se implementan a través de plataforma educativa www.carpediem.wisboo.com

Como contenido obligatorio, se ofrece:

1.- 1 clases en vídeo distribuida en 7 cápsulas cada una conducidas por un/a facilitador (a) de Corporación Carpe Diem considerando en ello un total de 45 minutos por modulo. Estas clases en el caso del Módulo 1 es un marco introductorio general con los mismos contenidos para todos y todas los(as) participantes. Desde el módulo 2 en adelante se establece el contenido por nivel, teniendo tres profesionales dedicadas una para cada nivel educación Parvularia, enseñanza básica de primero a sexto básico y enseñanza de séptimo y octavo año básico y enseñanza media.

2.- Artículos o capítulos de libros como lectura obligatoria

3.- Una evaluación parcial por cada módulo, consistente en trabajos individuales de aplicación de los contenidos tratados

4.- Disposición de Material complementario tanto en textos, videos y otros materiales de referencia.

5.- Al termino del proceso se certificará con acreditación del Ministerio de Educación y el patrocinio de la Red Educativa Mundial de Educación

7.- Cada participante recibirá en formato digitalizado todo el material utilizado en el curso, Video, textos, presentaciones, descargando dicha información de la plataforma señalada.

Modalidad on line

Cada equipo de trabajo definido por la Dirección de Educación tendrá un acompañamiento semanal de 1 hora donde se revisarán los contenidos tratados, generando los procesos de retroalimentación y reforzamiento de las temáticas, conjuntamente con la implementación de actividades prácticas en cada Conferencia Virtual, las que se implementan a través de la plataforma meet de google.

EQUIPO DE PROFESIONALES

María Antonieta Fisher González , Psicóloga, Universidad Academia de Humanismo Cristiano Profesora de Estado en Castellano y Filosofía, Universidad de La Serena, Licenciada en Educación, Licenciada en Psicología, Diplomada en Políticas Sociales de Juventud Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Diplomada en Dimensión Educativa de Programas Sociales Cide- Universidad Loyola College of Maryland, Diplomada en Neurosicoeducación Cerebrum Perú- Diplomada en Innovación y Creatividad para la Educación Universidad de Salamanca- Magister© en Magister© en educación, mención Curriculum y Evaluación basado en competencias Universidad Miguel de Cervantes. Cursando 2° año Magister en Neurociencias aplicadas a la Educación Universidad Finís Terrae.

Katherine Adelis Lorca Poblete, Profesora de Educación General Básica Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación. Pos título en Lenguaje y Comunicación Universidad Austral de Chile- Programa de Formación en Neurociencias Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano en Latinoamérica-

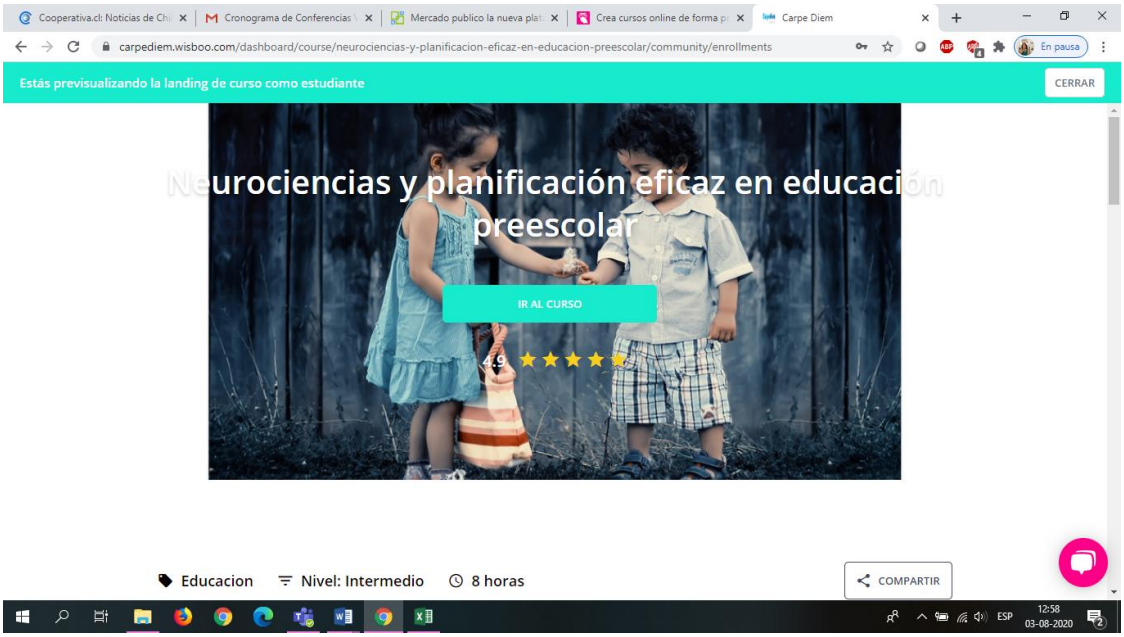
Cursando 2° año Magister en Neurociencias aplicadas a la Educación Universidad Finís Terrae. Excelencia Pedagógica Experto 1 2017

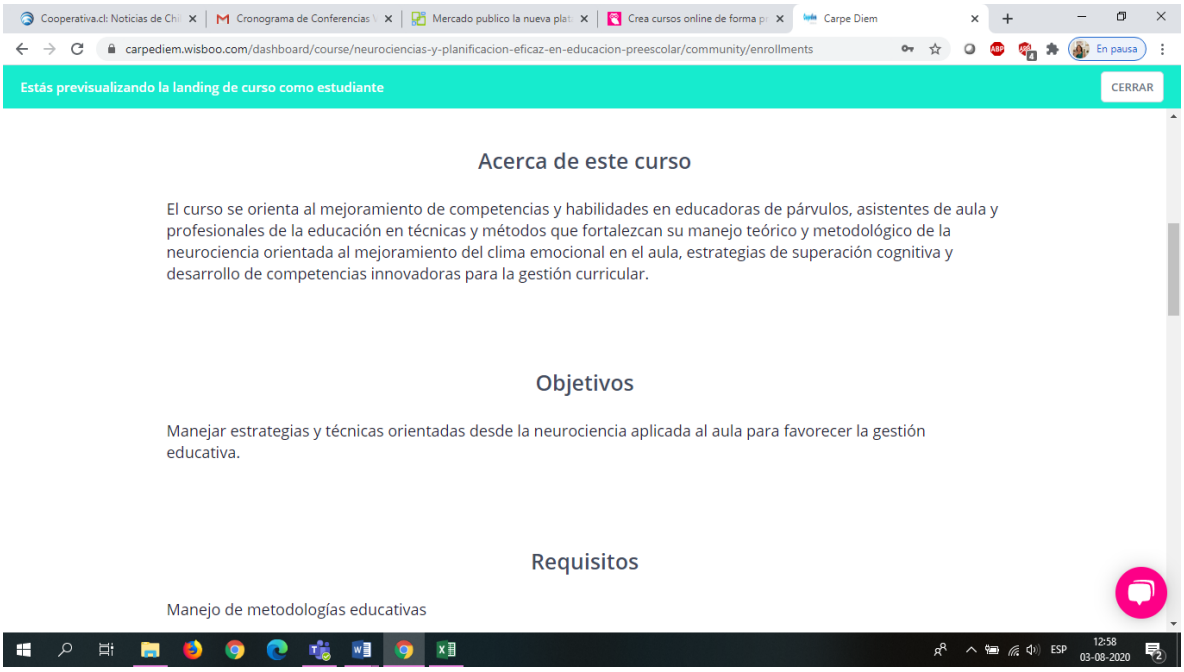
Alejandra Cecilia Cuevas Aravena, Educadora de Párvulos Pontificia Universidad Católica de Chile, Psicopedagoga Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile y Western Psycological Services (WPS) Universidad de Southern California, Certificada en Perspectiva de Integración Sensorial, Curso de postítulo, Escuela de Postgrado de la Facultad de Medicina Universidad de Chile, Mayo 2009. Universidad Diego Portales, certificada en "Programa de Enriquecimiento Instrumental" (PEI nivel 1), "Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado", Centro de Desarrollo Cognitivo, Marzo – Julio 2012. Cursando 2° año Magister en Neurociencias aplicadas a la Educación Universidad Finís Terrae

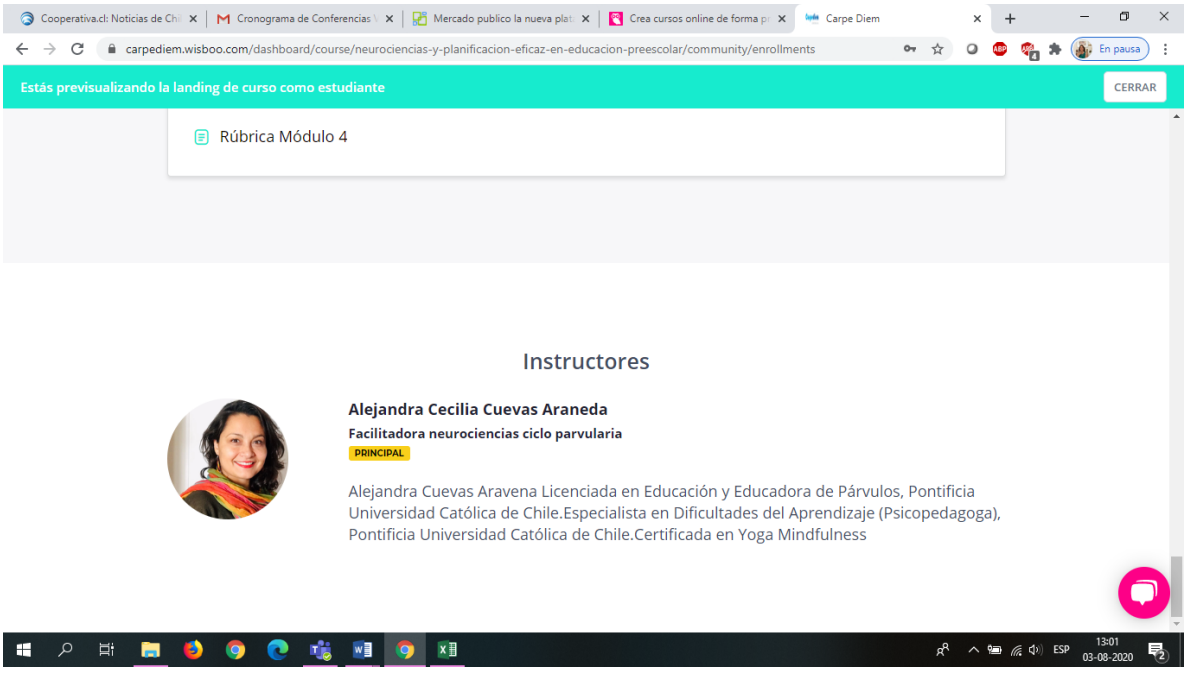
3.- HABILITACIÓN Y GESTIÓN TÉCNICA DEL CURSO

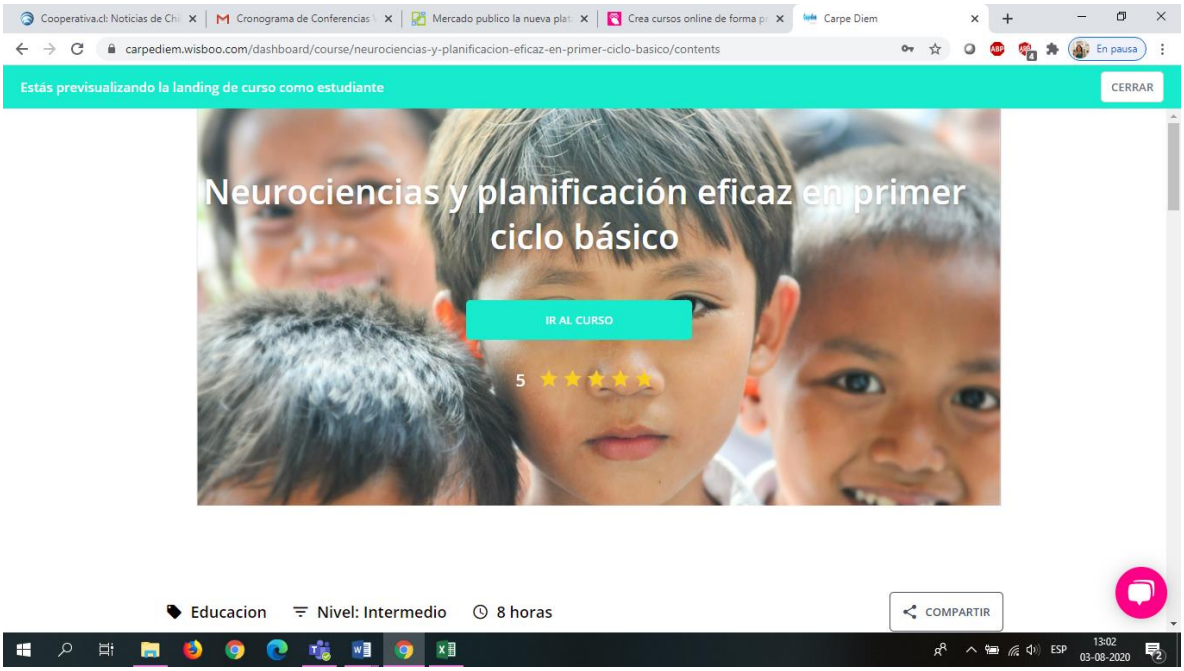
Plataforma Wisboo

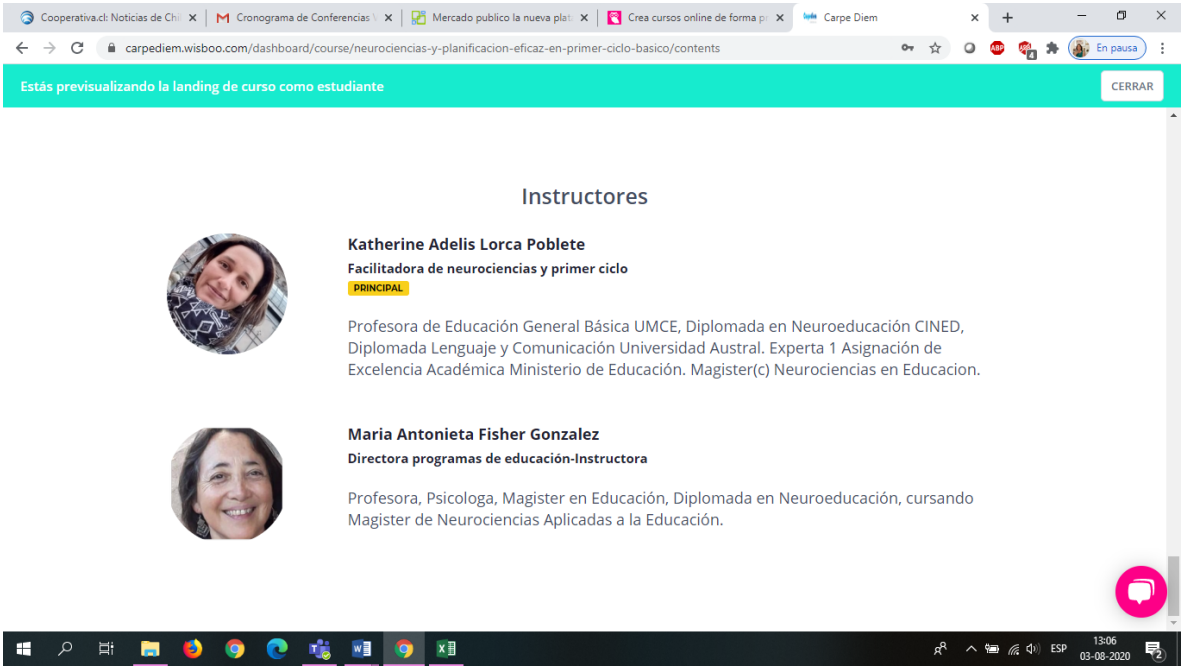
Para el buen cumplimiento de esta actividad académica, contratamos a la empresa Wisboo de Buenos Aíres, Argentina, cuyo soporte nos permite alojar los contenidos y materiales del curso. Se crea entonces la Academia Virtual de Corporación Carpe Diem con todos los contenidos y materiales que considera para que se genere los procesos de auto instrucción. Para ello se habilitan dos cursos, el primero orientado a las personas que trabajan en jardines infantiles y el segundo orientado a las personas que participan de escuelas básicas y liceos de la comuna.




Cooperativa.cl: Noticias de Chi
Cronograma de Conferencias
Mercado publico la nueva plat
Crea cursos online de forma pr
Carpe Diem
carpediem.wisboo.com/dashboard/course/neurociencias-y-planificacion-eficaz-en-educacion-preescolar/community/enrollments
En pausa
Estás previsualizando la landing de curso como estudiante
CERRAR
Acerca de este curso
El curso se orienta al mejoramiento de competencias y habilidades en educadoras de párvulos, asistentes de aula y profesionales de la educación en técnicas y métodos que fortalezcan su manejo teórico y metodológico de la neurociencia orientada al mejoramiento del clima emocional en el aula, estrategias de superación cognitiva y desarrollo de competencias innovadoras para la gestión curricular.
Objetivos
Manejar estrategias y técnicas orientadas desde la neurociencia aplicada al aula para favorecer la gestión educativa.
Requisitos
Manejo de metodologías educativas
ESP
12:58
03-08-2020


Cooperativa.cl: Noticias de Chi
Cronograma de Conferencias
Mercado publico la nueva plat
Crea cursos online de forma pr
Carpe Diem
carpediem.wisboo.com/dashboard/course/neurociencias-y-planificacion-eficaz-en-educacion-preescolar/community/enrollments
En pausa
Estás previsualizando la landing de curso como estudiante
CERRAR
Rúbrica Módulo 4
Instructores
Alejandra Cecilia Cuevas Araneda
Facilitadora neurociencias ciclo parvularia
PRINCIPAL
Alejandra Cuevas Aravena Licenciada en Educación y Educadora de Párvulos, Pontificia Universidad Católica de Chile.Especialista en Dificultades del Aprendizaje (Psicopedagoga), Pontificia Universidad Católica de Chile.Certificada en Yoga Mindfulness
ESP
13:01
03-08-2020





Una vez diseñados los cursos en sus contenidos, material de videos y material complementario son dispuestos para cada uno de los cursos, generándose los procesos de invitación para que cada profesor, profesora, educadora pueda ingresar a conocer la plataforma.

Modalidad on time

Esta modalidad se implementa a través de las Conferencias Virtuales por la plataforma MEET que se gestionan de acuerdo a Calendario y organización de los grupos de trabajo

Horas trabajadas

En total cada estudiante permanece al menos 4 horas en la gestión de sus procesos de autoaprendizaje en plataforma y participa en 5 horas promedio de Conferencias Virtuales, lo que da un total de 9 horas por cada persona.

Cierre del Curso

Cada participante al terminar el curso recibe una información del termino del curso, disponiendo además de los materiales descargables para su uso personal.

La certificación y entrega de notas se realiza directamente a la entidad.

EXPERIENCIA EXITOSA

LICEO
Dra. Eloísa Díaz

CANTIDAD DE PARTICIPANTES (9)

ARMIJO NAVARRO LORENA DE LOURDES
CARREÑO LOPEZ NANCY DEL CARMEN
LOPEZ LAURIE MARIA CECILIA
PAREDES CORVALAN MARIA SOLEDAD
PELAEZ BERENGUER CONSTANZA
PIZARRO CARTES MARISOL AURORA
REYES DUYVESTEIN ELIZABETH STIVALLY
SEPULVEDA MARIA EUGENIA
SILVA MARCOLETA CLAUDIA MARIBEL

ACTIVIDADES REALIZADAS

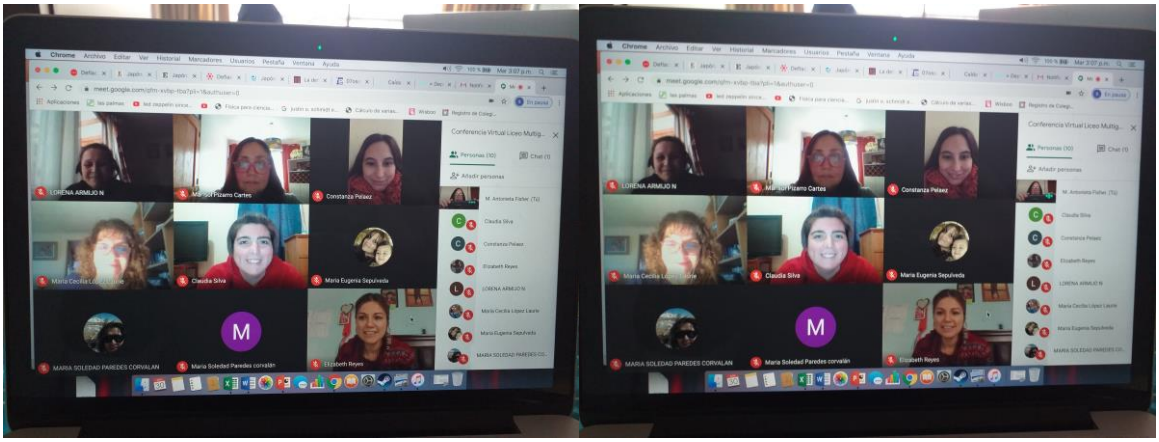
1. **Actividades pedagógicas**

El trabajo realizado durante las 4 conferencias online con las docentes del Liceo Eloísa Díaz se desarrolló de manera teórico y práctica. Teórica a partir de la revisión de las cápsulas grabadas en la plataforma de Carpe Diem, y la revisión de aquellas unidades más importantes según cada módulo. Práctico, a partir de trabajo reflexivo en las conferencias online, además de las evaluaciones correspondiente a cada módulo.

Los módulos presentados y en los que consistió el curso fueron:

- **MÓDULO 1 "Introducción a las Neurociencias".**
- **MÓDULO 2 "Desarrollo cerebral en primera infancia".**
- **MÓDULO 3 "Clima en el Aula".**
- **MÓDULO 4 "Neurodidáctica".**

Conferencia N°1

Día: martes 30 de Junio de 2020	Hora: 15:00 hrs	Medio: Meet
Número de Participantes: 9		
Objetivo de la Conferencia		
Revisar avance en el módulo 1		
Descripción de lo realizado		
Se efectúa reunión iniciando a la hora pactada, estableciendo un estado de situación respecto de su estado emocional y situación de vínculo con sus estudiantes. Posterior a ello se hace presentación breve de la plataforma, de los procesos de evaluación y de los énfasis de los contenidos del módulo 1, particularmente centrados en los neuro mitos, se revisan algunos y se produce una interesante conversación respecto de algunos centrados en los procesos de focalización, poda neuronal, y capacidad cerebral. Se genera un ambiente grato y de buena comunicación.		
Conclusiones Grupo bien afiatado, colaborativo, interesadas en las materias tratadas, con buena disposición e interés		
Observaciones Todas ya están inscritas en la plataforma y trabajando en ella.		
Anexos Fotográficos 		

Segunda Conferencia Virtual

<table>
<tr><td colspan="3">Nombre de Establecimiento Educacional

Liceo Multigénero Dra Eloísa Díaz</td></tr>
<tr><td>Día: MARTES 07 JULIO</td><td>Hora 15: 00 A 16:15</td><td>Medio: MEET</td></tr>
<tr><td colspan="3">Número de Participantes: 9</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivo de la Conferencia</td></tr>
<tr><td colspan="3">Profundizar los contenidos relacionados con el módulo 2, específicamente la Unidad 6 (Desarrollo cerebral en primera infancia generando un trabajo que aplique los contenidos tratados.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Descripción de lo realizado</td></tr>
<tr><td colspan="3">- Conceptos y temas claves: Proceso de maduración cerebral en primera infancia, factores que inciden en el desarrollo cerebral (densidad sináptica, poda neuronal, mielinización, epigenética, vínculo de apego), Período crítico (0 a 3 años) y períodos sensibles (4 a 6 años).

- Se desarrolla trabajo practico, el grupo se divide en dos de 5 participantes cada una, establecen un trabajo relacionado con</td></tr>
<tr><td>Características de grupo curso</td><td>¿Qué capacidades de desarrollo cerebral nos interesa favorecer?

-</td><td>Qué acciones específicas realizaremos para conseguir ese objetivo?

-</td></tr>
<tr><td>Grupo 1 : Kínder de 5 a 6 años, diversidad conductual.</td><td>Plasticidad neuronal asociado a la capacidad de manejo emocional y regulación moral</td><td>Desarrollan un trabajo de texto no literario, generan activación de contenidos previos, revisan la Fábula del Perro y el hueso, desarrollando preguntas abiertas sobre las implicancias valóricas del mismo, donde se representan las implicancias de la construcción del adulto significativo.</td></tr>
<tr><td>Grupo 2 : Primer año básico grupo masivo de 35 a 41 niños y niñas con diversos hábitos, culturas y estilos de aprendizaje</td><td>Desarrollo cerebral a través del manejo de la amígdala cerebral y del núcleo accumbens para la modulación emocional.</td><td>Implementan técnica de representación grafica de actitudes positivas y actitudes negativas que generan precursores y barreras emocionales respectivamente. Lo anterior influye</td></tr>
</table>

		significativamente en el buen aprendizaje
Conclusiones Se cumple el objetivo planteado de la aplicación de los contenidos reconocen de buena manera la relación de los órganos cerebrales con los procesos de aprendizaje y comprenden las acciones pedagógicas como un medio para aportar al desarrollo integral del cerebro.		
- Se observa un buen clima de trabajo, participativas y atentas al trabajo, muy informadas y compenetradas con la temática del curso.		

TERCERA CONFERENCIA VIRTUAL

Día: Martes 14-07-2020	Hora: 15:00	Medio: Meet
Número de Participantes: 9		
Objetivo de la Conferencia		
Revisar contenidos del módulo 3 desarrollando trabajo grupal de evaluación		
Descripción de lo realizado		
Se inicia la Jornada a las 15:00 am con presencia de educadoras y profesoras del establecimiento educacional, se desarrolla una presentación de los contenidos centrales del módulo abordando los ejes de desarrollo emocional, neurotransmisores y emociones y la participación de órganos del sistema límbico en la gestión de las emociones. Se realizan preguntas abiertas y posteriormente se trabaja en grupo de acuerdo a pauta de trabajo donde se organizan en dos grupos estableciendo diversas acciones relacionadas con el manejo emocional de sus grupos cursos.		
Conclusiones El trabajo resulta atractivo, ya que el grupo es muy activo en sus iniciativas, con enfoque lúdico y muy comprometidos con la gestión de la actividad.		

Observaciones Se establecen criterios para el abordaje del módulo 4 y el trabajo de la última conferencia de fines del mes de julio

CUARTA CONFERENCIA VIRTUAL

Día: Martes 28 -07-2020	Hora : 15:00 hrs	Via: Meet
Número de Participantes: 9		
Objetivo de la Conferencia		
Trabajar sobre los contenidos de la neurodidactica revisando un proceso de planificación realizada o proyectada.		
Descripción de lo realizado		
Se inicia la Jornada revisando los contenidos centrales de la Neurodidáctica y los énfasis que se expresan en los procesos de planificación. Posteriormente se realiza trabajo de grupos orientado a identificar los principios de esta metodologías en sus planificaciones		
Conclusiones Las personas trabajan de muy buena manera con una lógica bien orientada y atendiendo además a los contextos evidenciados en los procesos de acompañamiento pedagógico.		
Observaciones Grupo que trabaja con mucha sintonía interna, capacidades técnicas y habilidades emocionales bien significativas.		

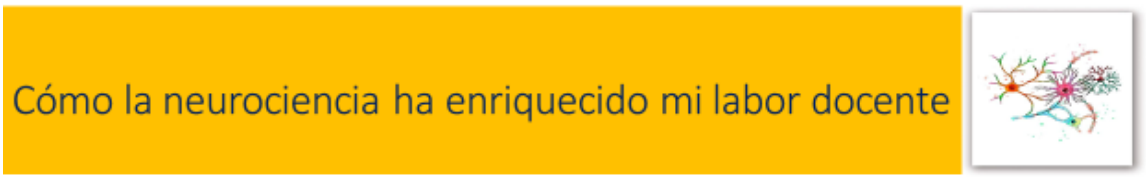
EVALUACIONES:

- Se realizó una evaluación sumativa por módulo, desarrollando diversos instrumentos de evaluación, desde donde representar los conocimientos, competencias y habilidades de las estudiantes.
-

ANEXOS DE TRABAJOS DESARROLLADOS

Módulo 1 Diseño de PPT referida a la importancia y validez de las neurociencias en su práctica pedagógica

Elizabeth Reyes



Marisol Pizarro

Módulo 2

Desarrollo de Pregunta Abierta

TRABAJO PRÁCTICO

Curso: Neurociencias y Planificación Eficaz

Módulo 2: Desarrollo cognitivo y emocional de niñ@s y adolescentes.

Nombre de estudiante: **Claudia Silva Marcoleta**

¿Qué actividades pedagógicas reforzarías para favorecer la capacidad de desarrollo cerebral?

Dentro de las actividades que reforzaría en mi práctica pedagógica para favorecer las capacidades de desarrollo cerebral, sería el transmitir aprendizajes a través del juego, en las distintas asignaturas.

Sabemos que el cerebro, en la primera infancia (este caso 1°básico), es muy susceptible a las experiencias del ambiente (entorno) y que éstas son necesarias para tener un desarrollo adecuado, donde ejercerán influencias en determinadas estructuras y circuitos neuronales, que están más flexibles, plásticos y receptivos a la estimulación. Por este motivo, debo enfatizar el poner como eje central el juego, para lograr un desarrollo integral del cerebro de mis estudiantes, comenzando por la curiosidad y automotivación que éste despierta en elles, desde juegos sensoriales, motores, de integración, socio-emocionales, llegando a los cognitivos y abstractos. Esta curiosidad por el juego, activará las emociones de les estudiantes, lo cual me facilitará todos los procesos consecutivos que ocurrirán en el cerebro, como la memoria a largo plazo y el aprendizaje con significado; las que modificarán sus estructuras cognitivas y afectivas, desarrollando competencias, habilidades y destrezas útiles. También, en este caso, el juego hará que el cuerpo libere dopamina (recompensa cerebral) y ésta promoverá en el cerebro memoria de trabajo, conocimiento lógico, velocidad del pensamiento, riqueza del vocabulario, autocontrol, memoria semántica, desarrollo de procesos cognitivos y socioemocionales.

A través del juego, mis estudiantes podrán desarrollar una mayor densidad sináptica; al explorar, descubrir y muchas veces aprender del error tomándolo como una instancia de aprendizaje, como también la interacción humana directa, para así construir una red neuronal compleja, donde estos circuitos aprenderán sus funciones, en su mayoría, para toda la vida. Éstos serán responsables del procesamiento de la información, del desarrollo de funciones y de generar una enorme variedad de habilidades y conductas.

Durante este proceso de aplicación del juego como una herramienta educativa, les niños estarán en la etapa del neurodesarrollo, donde se producirá la mielinización, en el cual los axones serán recubiertos por una lipoproteína llamada mielina, que permitirá mayor conductibilidad de la información, para que los diferentes circuitos nerviosos mielinizados alcancen niveles superiores de funcionalidad en las distintas estructuras en el cerebro de mis estudiantes, entre ellas dimensiones básicas sensoriales, emocionales, motores, sociales, morales y cognitivas.

Mi trabajo pedagógico debe ser flexible y dinámico, con actividades variadas en las que el juego y la comunicación deben ser conductoras, pues propiciarán el desarrollo cognitivo (sistema neocórtex), emocionales y sociales (sistema límbico), mismo que mantendrá motivadas a mis estudiantes por crear, aprender y descubrir. Este aprendizaje será real, porque ellas irán interiorizando lo que consideren útil y significativo (Poda Neuronal), es decir, comportamientos aplicables a la vida cotidiana, repitiendo este aprendizaje.

Para que la actividad del juego dentro del proceso de aprendizaje logre un real sentido debe estar enfocado en que sus actividades esenciales se transformen en métodos y que éstas partan desde las experiencias e intereses de elles, para lograr conectar con el sistema límbico que regulará las emociones, motivaciones, voluntades, vivencias, vínculos, memoria y placer; que conllevarán a un aprendizaje y a la plasticidad cerebral, donde las actividades realizadas en el juego generarán conexiones neuronales que permitirán aprender de distintas maneras, ampliando la capacidad de sus cerebros. Agregar que estas actividades están en la base de un desarrollo social en les estudiantes, de vínculo y apego con sus pares, adultos y entorno, favoreciendo la autoconfianza y autocontrol. Es por esto, que creo que el fortalecer la aplicación del juego en las actividades de aprendizaje pedagógicas a realizar en las distintas asignaturas me permitirá mejorar los procesos neuronales de mis estudiantes.

Las actividades que reforzaría en mis practicas pedagógicas es tener una sala mielinizada, además reforzar la atención y memoria, ya que los estudiantes se deben sentir emocionalmente acogidos, agradados y activos en el proceso de aprendizaje, además de lo anteriormente mencionado debo fortalecer diariamente los vínculos entre las estudiantes promoviendo la interacción social, de ésta manera los estudiantes dispondrán un sistema de recompensa cerebral asociada a la dopamina, es así como les facilita aprender a través de actividades diversificadas que les provoca placer, por ejemplo: Juegos, canciones, adivinanzas, trabalenguas, cuenta cuentos, actividades físicas entre otras y paralelamente trabajar en reuniones con los apoderados para reforzar la importancia de los hábitos (Poda neuronal), las rutinas de trabajo, el manejo de emociones y la valoración de la familia.

En clases de neurociencias y planificación, me quedó muy claro que un niño bien motivado permite que adquiera competencias emocionales imprescindibles para su buen desarrollo personal, es por eso que a mis estudiantes les debo dar seguridad, certeza, confianza, estabilidad y tiempo para que me cuenten sus problemas , en el caso de tratarse de problemas complejos se aplicaría el pensamiento crítico ,según el escenario que se presente, sin presiones, sin prejuicios y lo más importante que sientan ser escuchados.

Con respecto de la atención, es relevante destacar que permite la concentración durante una tarea, inhibiendo estímulos que consideramos relevantes y además permite que el estudiante procese la información ya sea a través de material concreto, métodos, procedimientos y actividades variadas. Cabe destacar que es difícil mantener la atención en un tiempo prolongado, más aún en niños pequeños y es ahí cuando entra en juego nuestra creatividad y debemos realizara actividades divertidas tales como: reír de cosas sin importancia, hacer juegos divertidos, contar anécdotas, hacer locuras como dicen los estudiantes, grupos trabajando para completar una tarea o reto, exposiciones, plantear un asunto y pedir que discutan sobre determinados temas, realizar experimentos que sean ellos los protagonistas , además de cambios de roles para desarrollar la empatía.

La memoria también es un factor que esta muy ligado con el aprendizaje y por lo mismo debo generar actividades que estén asociadas a un alto impacto emocional ya que gracias a esto podrán recordar fácilmente las situaciones anteriormente mencionadas.

Por último, quiero dejar esta frase que se mencionó en clases y me hizo mucho sentido… “Un cerebro seguro es un cerebro que aprende y un cerebro intranquilo es un cerebro que se distrae”

Lorena Armijo

Módulo 3

Desarrollar una intervención desde las neurociencias aplicadas en torno del enfoque emocional contextualizada en la época de pandemia y/o pos pandemia

Pregunta 1

Cada Grupo establecerá un diagnóstico de la situación emocional del grupo atendido (que le hayan reportado, o que deduzcan a partir de informaciones secundarias)

- **Curso: 3 Básico B**
- **Diagnóstico:**

En el contexto de pandemia, hemos visualizado

- **Estudiantes con problemas emocionales (ansiedad, angustia, temor, poca motivación, abandono)**
- **Cesantía**
- **Desconectividad**
- **Familias enfermas**

Pregunta 2

A partir de la situación problema establecida deberán generar una estrategia de abordaje emocional que incorpore al menos dos acciones dirigidas a los niños, niñas, y /o sus familias.

Estrategias:

- Establecer relaciones de afecto, colaboración, contención, valores (solidaridad, empatía, colaboración)

• Orientaciones frente a la problemática, referentes a la enfermedad misma / autocuidado

• Derivación a psicóloga en caso de ser necesario.

• Apoyo de Alimentación, chip gestionado por empresa Wom, material académico, que si bien no es un apoyo directo al área emocional, en muchas ocasiones genera sensación de alivio y tranquilidad a la familia.

• Apoyo académico con temáticas orientadas al apoyo emocional, por medio de:

* Juego * Canciones * Cuentos * Capsulas educativas y de entretención

• Video llamadas con todo el curso, con temáticas que apunten al entretenimiento y permita a las estudiantes levantar el ánimo y divertirse. Que se expresen y comuniquen sus emociones.

• Orientación a las familias respecto a las rutinas necesarias para las estudiantes, y en lo posible alimentación saludable. (con cautela)

• Finalmente concluir que este no es un año perdido, por el contrario, un año pleno de aprendizajes significativos y permanentes.

• A nivel de liceo se trabaja la flexibilización poniendo énfasis en la contención emocional por sobre lo académico cuando la situación lo amerite.

Neurociencia Y Planificación eficaz

Integrantes: Lorena Armijo - Nancy Carreño – Elizabeth Reyes – Claudia Silva

Profesora: María Antonieta Fisher

Actividad: Planificación de una clase aplicando lo aprendido

Escuela: Liceo Multigénero Dra. Eloísa Díaz I.
Curso: Segundo Básico
Asignatura: Lenguaje y Comunicación
Unidad: "Leyendo voy aprendiendo"
Objetivo General: (OA5)
Demostrar comprensión de las narraciones leídas:

- extrayendo información explícita e implícita
- reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia
- identificando y describiendo las características físicas y sentimientos de los distintos personajes
- recreando, a través de distintas expresiones (dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción
- estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias
- emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura.

Objetivo Específico	Actividades de atención	Actividades de memoria	Actividades de motivación	Evaluación
Desarrollar la habilidad de comprensión lectora a través del texto "La cigarra y la hormiga", trabajando la expresión, descripción y parafraseo.	Atención selectiva: Profesora comenta a les estudiante que al ir a la escuela se ha encontrado con un camino de hormigas, muestra sus fotografías. (despertar interés y curiosidad) Realiza preguntas sobre qué conocen o saben de las hormigas (preguntas de activación de conocimientos). Atención serial: Se presenta el objetivo de la clase y las actividades a realizar. Atención dividida: Las invita al patio a buscar hormigas para poder observar qué hacen (contacto con la naturaleza). Se les invita a caminar como las hormigas (ejercicios corporales).	Memoria implícita: Mostrar portada del texto y que comenten sobre ésta. Invitar a leer el texto en forma prosódica (atención, concentración, oratoria, dicción). Subrayan lo que les llamó la atención de la lectura, preguntando el por qué y las palabras desconocidas, clarificando significados (vocabulario) Memoria explícita: La profesora realiza preguntas que evoquen recuerdos de situaciones donde se puedan relacionar con las hormigas (experiencias). Actividades de	Motivación intrínseca: Se les invita a formar grupos para imitar las actitudes de los personajes (hormiga y cigarra). La profesora representa una actitud de un personaje (neuronas espejo) y les pide en forma voluntaria comenten que piensan sobre lo que siente el personaje.	Atención: Preguntas de metacognición, ¿qué aprendiste con esta historia? ¿Cómo actuarías si fueses uno de los personajes? ¿Cómo te sentiste al conocer esta historia? ¿Qué cambiarías? ¿Por qué? Memoria a corto plazo: Juego de memoria visual, donde deberán ordenar tarjetas con imágenes de la historia. Motivación extrínseca: Se les invita a parafrasear la historia y quien lo realice creativamente tendrá de

	Atención de preparación: Escuchan las instrucciones de la siguiente actividad.	asociar (concluir cuento o cambio de final) Memoria a largo plazo: Preguntas relacionadas a las emociones de los personajes y qué habrían hecho elles en su lugar.		regalo un dibujo de los personajes (recompensa).

RESULTADOS ALCANZADOS

Dentro de los resultados alcanzados se especifican los siguientes:

- Abordar contenidos relacionados con las neurociencias con el objetivo de incorporar éstos en su práctica docente mediante su propia planificación (práctica docente).
- Comprender contenidos básicos de neurociencias tales como: ***Presentación del Sistema Nervioso Central***, (estructuras involucradas y funcionamiento), ***Desarrollo y maduración cerebral en nivel de 0 a 6 años*** (estructuras involucradas y funcionamiento), ***Importancia de las emociones en Educación*** (estructuras involucradas, funcionamiento y clima de Aula), ***Estrategias metodológicas desde la neurodidactica*** (Estructuras involucradas y funcionamiento en procesos de Atención, Memoria y Motivación).
- Desarrollar procesos de reflexión respecto de cómo proporcionan experiencias de aprendizaje significativo a sus alumnas y alumnos, tomando en cuenta contenidos de las neurociencias.
- Desarrollar un proceso de revisión e identificación de procesos de planificación usando elementos de la neurodidactica.

CONCLUSIONES

Los ambientes virtuales de aprendizaje; independientes de las plataformas usadas, sean convertido en fuente de generación de nuevos recursos; independientes de confrontarnos a la inequidad digital que es evidente, nos han expuesto a la maximización de nuestras capacidades, debiendo expresar nuestra versatilidad, innovación y creatividad para convertir una situación de amenaza en oportunidad.

Nos han llevado a una reflexión y practica respecto de cómo mejorar la gestión pedagógica, moviéndonos más allá del modelo tradicional de enseñanza. Y han abierto un desafío que probablemente superará la pandemia y abrirá nuevas posibilidades de desarrollo para nuestros estudiantes.

Y quizás de eso se trate la vida, transformar estas tragedias en oportunidades para cambiar, para crecer y para creer que otro mundo es posible.

A universidade e a formação de professores em tempos de pandemia

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Resumo

O texto tem como objetivo refletir sobre questões referentes à Universidade e à formação de professores em tempos de pandemia. Nesta perspectiva, repensa-se o significado do neoliberalismo e neoconservadorismo, para compreender o compromisso do Estado, com o estabelecimento de políticas educacionais, e rever o papel da Universidade na luta pela redemocratização. Problematiza-se, também, a formação docente no Brasil por meio das políticas educacionais e dos movimentos de entidades científicas voltados para esta área. A partir de dados de pesquisa, indicam-se linhas de atuação na formação inicial no sentido de se desenvolver estratégias, que valorizem a aprendizagem profissional dos estudantes, para que seja possível enfrentar as incertezas e abrir espaços de possibilidades. O que implica colocar em pauta, discutir, denunciar e superar muitos dos problemas, que se impõem aos professores e estudantes, ora por orientações legais, ora pela própria realidade e por este cenário pandêmico e político-social.

***Palavras-chave**: Universidade. Formação de Professores. Neoliberalismo. Neoconservadorismo. Tempos de pandemia. Aprendizagem profissional. Docência.*

Introdução

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (Freire, 1997, p. 88)

Com o intuito de se refletir sobre a Universidade perante o mundo, no sentido de “denunciar” algumas questões, que estamos vivenciando, em especial, frente à pandemia de Coronavírus (Covid-19), e “anunciar” outras, como enfatiza Paulo Freire, na epígrafe inicial, resolvemos esboçar uma sucinta reflexão sobre a Universidade enquanto contexto de formação de futuros professores em tempos de pandemia.

Nesta perspectiva, iniciamos por repensar o significado do neoliberalismo e do neoconservadorismo, para compreender o compromisso do Estado, com o estabelecimento

de políticas educacionais, e rever o papel da Universidade na luta pela redemocratização. Ao refletirmos sobre o *neoliberalismo*, é preciso destacar, como afirma Andrade (2019, p. 223), que “o Estado joga um papel decisivo no neoliberalismo”, à medida em que cria um “clima favorável aos negócios e aos investimentos”, e quando reforça: “[...] a repressão dos sindicatos, a precarização das leis trabalhistas, a transferência dos prejuízos privados para as contas públicas, a redução de gastos sociais [...]” (Andrade, 2019, p. 223-224). E, ainda mais, ao difundir políticas públicas de responsabilização individual, ao conceder privilégios às grandes corporações, e ao incentivar a ação repressiva da polícia e do judiciário (ANDRADE, 2019).

O neoliberalismo opera, assim, uma nova estrutura de dominação social, provocando, conforme Bourdieu (1998), “efeitos da utopia neoliberal” sobre o mundo real. Tais efeitos podem ser conhecidos como: “[...] a miséria e o sofrimento de uma fração cada vez maior das sociedades mais avançadas economicamente, o agravamento extraordinário das diferenças entre as rendas, o desaparecimento progressivo dos universos autônomos de produção cultural [...]” (p. 144). Trata-se, então, de uma “nova ordem moral, fundada na inversão de todas as tábuas de valores” (p. 145), que se afirma, ainda mais nestes tempos de pandemia, em espetáculos da mídia. Espetáculos, que, muitas vezes, se traduzem em “fake news”, que aprofundam a desigualdade nas sociedades e estimulam a destruição das instituições coletivas (Bourdieu, 1998).

Nesta perspectiva, Wacquant (2012, p. 66) destaca, também, que o Estado se intensifica como uma “[...] agência central que define as regras e fabrica as subjetividades, as relações sociais e as representações coletivas adequadas para a realização dos mercados”. E, ainda, conforme as palavras de Harvey (2008, p. 27), o *neoliberalismo* se configura em um “[...] projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas”, que conta com os setores mais conservadores da sociedade.

Nesta direção, é preciso também considerar, como afirmam Pierre Dardot e Christin Laval, em entrevista com Andrade e Ota (2015, p. 288), que: “O Estado neoliberal é ‘governamentalizado’, no sentido de que os novos dispositivos institucionais que o distinguem visam criar situações de concorrência, introduzir lógicas de escolha, desenvolver medidas de desempenho” (grifo dos autores). Medidas estas, que tem como *efeito*: “[...] modificar a conduta dos indivíduos, mudar sua relação com as instituições e, mais precisamente, transformá-los em consumidores e empreendedores” (p. 288). Entretanto,

como alerta Andrade (2019, p. 236), “[...] o neoliberalismo não existe em estado puro, mas em configurações híbridas com outras formações sociais”. E é, neste sentido, que se faz necessário compreender o conceito de *neoconservadorismo*.

Para Souza (2015, p. 2), denomina-se *neoconservadorismo*, quando há “[...] determinados fenômenos e movimentos de caráter político-cultural (com raízes econômicas) [...] a exemplo de manifestações aproximadas às ideias integralistas, fascistas, xenofóbicas, racistas [...]”, que se inscrevem em um contexto neoliberal como uma estratégia dos setores mais conservadores da sociedade. Aqui, no Brasil, por exemplo, há, desde o golpe de Estado de 2016, de natureza jurídica-midiática-parlamentar, um avanço da extrema direita, conservadora, que se traduz, como indica Miranda (2020, p. 694), no “[...] resultado de uma composição entre as elites neoliberais (em especial, o setor financeiro), os militares e os conservadores religiosos”.

Diante desse cenário, as *forças neoliberais* e as *forças conservadoras* acabam se articulando e impondo medidas econômicas a favor da *acumulação do capital* e de *ações regressivas*. E contam “[...] com o apoio decisivo dos meios de comunicação de massa, dos poderes judiciário e legislativo, de parte da classe média e de trabalhadores” (Miranda, 2020, p. 694).

Esse movimento político-social, então, é ainda mais agravado pela aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (Brasil, 2016b), que estipula um limite de investimentos públicos para os próximos vinte anos e acaba por atingir a democracia no país, pois adensa a desigualdade social que já existia anteriormente. Para a educação brasileira, há cortes em financiamentos, da educação básica à educação superior, que prejudicam o cumprimento das metas contidas no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), fragilizam as condições das instituições educacionais, abrem novas fissuras na organização educacional, provocando muitos desafios e incertezas no campo educacional.

Diante das políticas de formação docente, há ainda retrocessos marcados pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b), da Base Nacional de Formação Inicial (BNC-Formação Inicial) (Brasil, 2019) e da Base Nacional de Formação Continuada (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020), que vão agravando, ainda mais, questões relacionadas à formação docente em tempos de pandemia.

Com base nessas considerações iniciais, este texto busca compreender a necessidade de se rever o papel da Universidade na luta pela redemocratização e na formação de professores. Sob essa ótica, em um cenário político-social tingido pelas cores do neoliberalismo e do neoconservadorismo, reforçado pelo contexto pandêmico, o texto busca compreender a

Universidade como *lócus* da formação docente por meio de quatro questões: a) que aluno se deseja formar na Universidade frente a tantos desafios?; b) o que estes futuros profissionais desejam ou necessitam para sua formação/profissão? c) qual a concepção de docência para a formação de professores neste contexto atual?; d) e quais aspectos são essenciais para se pensar a formação de professores frente à pandemia e/ou pós-pandemia?

Por fim, são tecidas considerações no sentido de se repensar o compromisso do Estado, da Universidade e da Escola, com o estabelecimento de políticas que possam, efetivamente, melhorar as condições trabalho, de formação e desenvolvimento profissional. Enfatiza-se o fato de que é preciso dar maior importância às estratégias que valorizem a aprendizagem da profissão docente, para que ocorram mudanças efetivas na realidade educacional. Mudanças que impliquem, como diria Paulo Freire (1997, p. 88), "a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho".

A Universidade como *lócus* de formação de professores

De fato, é preciso considerar que a Universidade continue sendo o *lócus* de formação de professores, apesar de estar vivenciando um momento de descrédito e desencanto pela sociedade, que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor. Entretanto, como pensar em um futuro melhor, se estamos vivenciando, como aponta Boaventura de Sousa Santos (2020), "situações excepcionais", de uma "crise permanente", que tem, segundo este autor, dois objetivos: "legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica" (Santos, 2020, p. 6). Trata-se de uma crise que "[...] evapora a segurança de um dia para o outro" (p. 7), que faz com que nos isolemos uns dos outros sem nos tocarmos. É, como afirma Santos (2020, p. 7): "[...] uma estranha comunhão de destinos".

Como pensar, então, a realidade educacional frente a esta crise pandêmica, e, ainda, tendo por pano de fundo as questões já mencionadas sobre o neoliberalismo e o neoconservadorismo?

Para problematizar esta questão, é preciso olhar a formação dos professores nas últimas décadas, no percurso da história brasileira e educacional. Do ponto de vista social, a universidade, seus estudantes e professores vivenciaram o período da ditadura militar, nos meados da década de 1960 a 1970, que gerou uma crise econômica, política e cultural, na

medida em que fortaleceu a reprodução acelerada da divisão de classes, o surgimento das multinacionais, o autoritarismo do governo e a repressão.

No final da década de 1970, no contexto da abertura política, é que a Universidade e seus atores, de forma mais organizada, passaram a posicionar-se a favor de uma educação mais democrática, justa e igualitária, percebendo a necessidade de se fazer a ruptura com o tecnicismo do governo anterior. A partir daí, foi possível revigorar, nos anos de 1980, a luta pela redemocratização, para superar as condições impostas pelo capitalismo, agravadas pelas políticas do Banco Mundial, que, desde então, vem revigorando o enxugamento dos recursos do Estado para a Educação. Na década de 1990, a chamada "década da educação", e, atualmente, o que se percebe é o aprofundamento das políticas neoliberais e os incontroláveis efeitos da globalização, tornando ainda mais complexos o campo da Educação e da formação e o mundo do trabalho dos profissionais nestes tempos tão difíceis.

A fim de acompanhar as mudanças, houve, nos últimos tempos, um movimento de amplas reformas educativas, como: a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009); o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) (Brasil, 2014); as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada (Res. 2/2015) (Brasil, 2015); a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº 8.762/2016 (Brasil, 2016a); a Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2017a); a BNCC (Brasil, 2017b); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a BNC para a Formação Inicial (Brasil, 2019); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo a BNC para a Formação Continuada (Brasil, 2020).

É preciso destacar que essas legislações, até o momento, ainda não resolveram os múltiplos desafios na área de formação docente, como denunciam Abdalla (2009, 2016, 2017a, 2017b, 2020), Aguiar & Scheibe (2010), Bazzo & Scheibe (2019) e Abdalla & Diniz-Pereira (2020). Dentre eles, destacamos: as contradições das políticas educacionais; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo das escolas públicas; a desvalorização e a degradação do *status* profissional; os baixos salários e a falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das instituições; e, principalmente, os retrocessos na atual política de formação docente.

Podemos afirmar que os desafios são muitos para a profissão docente, e incluem carreira, condições de trabalho e salários. Entretanto, ao tratarmos da *formação inicial* e do lugar da *Universidade*, neste espaço, indicamos, em especial, a Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2017a), lançada em 18 de outubro de 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), que teve, sobretudo, como objetivo, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC.

Neste sentido, Abdalla & Diniz-Pereira (2020, p. 345) apontam que esta Política vai "[...] na direção de fortalecer a avaliação individual de estudantes (via Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB) e de professores (via Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica/ENAMEB". Além de "[...] promover o consequente ranqueamento das escolas 'produtivas', premiadas e recompensadas como estabelece o PNE, em sua Meta 7, Estratégias 7.36" (grifo dos autores) (Abdalla & Diniz-Pereira, 2020, p. 345). E interfere, sobremaneira, no espaço da Universidade, e em sua autonomia para a formação inicial de futuros professores.

Também, destacamos e repudiamos que a formação inicial de professores esteja atrelada à BNCC, e levamos em conta, ainda, os motivos indicados pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope, 2018), tais como: o estreitamento curricular; as avaliações em larga escala, voltadas para a quantificação e padronização dos futuros testes, entre outros aspectos. Além disso, consideramos a posição da Anfope (2019) quanto à BNC-Formação Inicial, pois "compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015".

Além disso, assim como a Anfope, a Associação Nacional de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), composta pelos programas de pós-graduação, também repudia a proposta da atual política sobre a formação inicial de professores, indicando que a mesma desconsidera o pensamento educacional brasileiro, ao assumir, como padrões, outras políticas neoliberais, a exemplo do Chile, da Austrália e da Inglaterra, e que vão em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN, conforme a Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015), já aprovada, anteriormente, e que estava de acordo com o movimento dos educadores (Anped, 2019). Neste sentido, a Anped anuncia que a política atual trata de uma formação que, entre outros aspectos: "ignora a indissociabilidade teoria-prática"; é "puxada pela competência socioemocional"; "repagina

ideias que não deram certo"; estimula uma formação "fast food"; tem "pouco recurso"; e "que não reconhece que o professor toma decisões curriculares" (Anped, 2019, p. 2).

Diante desse cenário, a Universidade e seus professores precisam rever algumas questões de fundo que destacamos, a seguir, buscando indicar pistas para o enfrentamento desses desafios.

Que aluno se deseja formar na Universidade frente a tantos desafios?

Esta é uma das questões, que os professores formadores enfrentam, tendo em vista a realidade atual, em especial, da escola pública em tempos de pandemia. Na perspectiva de dar alguma direção, talvez, fosse necessário, conforme destaca Popkewitz (1986), fazer o aluno aprender, primeiro, o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alterá-la. O que implica compreender as interações desenvolvidas entre três contextos diferentes: o *pedagógico* – formado pelas práticas cotidianas de sala de aula e que define as funções dos professores; o *profissional* – que traduz um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas etc.), produzindo um saber técnico e legitimando as práticas; e *sociocultural* – que indica valores e conteúdos, que são considerados importantes na tarefa de ser professor. E, nesta direção, repensar a necessidade do ensino remoto em tempos de pandemia e a exigência de se voltar às escolas com vacinação e condições de biossegurança.

Entretanto, não basta propor estratégias, que preparem os futuros professores para compreender a interação entre estes diferentes contextos, é preciso, como aponta Esteve (1999, p. 117), "[...] preparar os professores para enfrentar o desajustamento produzido pela aceleração da mudança social, com o objetivo de reduzir os efeitos negativos do mal-estar docente". Nesta direção, o autor (1999, p. 117-120) indica três grandes linhas de atuação na formação inicial:

1ª o estabelecimento de mecanismos seletivos de acesso à profissão docente baseados em critérios de personalidade, e não apenas em critérios de qualificação intelectual – para evitar transtornos à instituição e/ou "efeitos psicológicos negativos nos alunos" (p. 118);

2ª a substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas – pois, segundo o autor, as abordagens normativas são "programas de formação orientados por um modelo de professor *eficaz* ou *bom*", e implicam uma constante comparação com o modelo de "professor ideal" (p. 118). E as abordagens descritivas, ao contrário, colocam em questão a

atuação dos professores iniciantes no enfrentamento de suas dificuldades e em resposta ao conjunto de condicionantes que influenciam a interação na escola e em sala de aula ou no ambiente virtual, como nestes tempos; e

3ª a adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino – neste caso, Esteve (1999, p. 118-119) indica, também, que há várias pesquisas, assinalando que a formação de professores está mais voltada para os aspectos cognitivos, e que não prepara os alunos para o entendimento das relações humanas e das organizações. Segundo ele, o futuro professor deveria ser preparado para uma *formação prática*, que contribuísse para: a) identificar a si próprio como professor - apreendendo os estilos de ensino que é capaz de utilizar, e avaliando seus efeitos sobre os alunos; b) ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho em sala de aula, para torná-lo mais produtivo - superando os problemas de disciplina e de organização da classe; c) ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades, para dar sentido/significado aos conteúdos de ensino.

A par dessas questões, consideramos importante repensar, nestes tempos de pandemia, sobretudo, o ensino remoto e/ou a educação a distância, assim como as condições de aprendizagem profissional diante desse cenário pandêmico. E, nesta perspectiva, é preciso que haja investimentos nesta área.

Esses são aspectos que deveriam ser discutidos e analisados em cursos de formação de professores de nossas universidades, especialmente, quando se têm que superar tantos desafios neste contexto pandêmico. E, dessa forma, é importante refletir, também, sobre o que esperam os futuros professores de seus cursos de formação ou o que desejam e necessitam como veremos adiante.

O que estes futuros profissionais desejam ou necessitam para sua formação/profissão?

A partir de algumas pesquisas, desenvolvidas com estudantes de Licenciaturas e seus professores (Abdalla, 2009, 2016, 2017a, 2017b; Abdalla & Almeida, 2020), foi possível delinear que os estudantes, em especial, apresentam inúmeras dificuldades, tais como: 1º desejam a transformação social; mas, ao mesmo tempo, têm consciência de que pouco podem fazer; 2º necessitam de atualização constante, em relação aos conteúdos, aos métodos pedagógicos e à organização da prática e dos saberes que a envolvem; 3º precisam entender a multiplicidade de aspectos que envolvem o entendimento da identidade

docente em suas dimensões: pessoal, interacional, profissional, institucional; 4º necessitam exercer, ainda, uma postura integrativa e interdisciplinar para dar conta da realidade, ainda mais neste contexto pandêmico; e 5º querem compreender, melhor, suas "funções" e o "tipo de formação", que estão tendo e/ou que precisam desenvolver com seus estudantes, quando forem para as escolas.

É preciso destacar que, como *funções*, os futuros professores, conforme Abdalla (2009, p. 42-43), entendem: o "desenvolvimento competente das atividades docentes"; a "articulação entre as diferentes áreas do conhecimento"; o "bom relacionamento com os alunos"; a "preocupação em solucionar suas dificuldades pedagógicas"; o "envolvimento com o coletivo escolar", e as "reflexões para que se desenvolva um bom ensino".

Ainda, é necessário que se compreenda o significado do "tipo de formação", que desejam. Para Dubar (2003, p. 50-51), o "tipo de formação" significa "um sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e de organização prática". Nesta direção, os estudantes em formação consideram importante promover, sobretudo, a convivência democrática e facilitar as relações de cooperação, colaboração e corresponsabilidade entre o contexto educacional, familiar e da comunidade. Por fim, como retratam Abdalla & Almeida (2020, p. 590), os estudantes estão conscientes de que precisam saber mais a respeito de como: "[...] planejar o ambiente de aprendizagem, orquestrar as interações, fazer com que todos participem, promover a responsabilidade compartilhada e intervir para diminuir as desigualdades na sala de aula".

E, neste contexto de pandemia e com este cenário político-social neoliberalista e conservador, como repensar a formação necessária para os futuros professores?

Neste sentido, consideramos importante partir de uma pesquisa recente, que foi realizada, por meio de questionário em plataforma virtual, com 15.654 docentes da educação básica pública, e se intitula "Trabalho Docente em Tempos de Pandemia" (Gestrado, 2020). Tal pesquisa trouxe alguns elementos, que contribuem para reflexões nos cursos de formação, tais como: 1º o isolamento social impôs novas rotinas de trabalho aos docentes, que precisaram desenvolver suas atividades de forma remota; 2º os professores apresentaram muitas dificuldades na realização de aulas remotas, pois nunca foram preparados para o uso das tecnologias digitais; 3º as famílias não conseguiram colaborar para garantir a execução das atividades remotas; 4º os docentes denunciaram que nem todos os sistemas de ensino possuem ou oferecem ambientes virtuais de aprendizagem e dão suporte tecnológico; 5º os professores indicaram que o trabalho se intensificou, pois houve um aumento nas horas de

preparo das aulas não presenciais, exigindo-lhes um esforço muito grande, gerando tensões e angústias; e 6º há uma diminuição da participação dos estudantes nas aulas virtuais e até evasão, tendo que em vista que muitos deles não têm acesso à internet ou porque suas famílias não possuem condições sociais e econômicas para o apoio necessário, aprofundando, ainda mais, a desigualdade social.

Diríamos, então, que seria mais do que necessário refletirmos sobre esses aspectos, para que fosse possível, de um lado, como afirmam Dias & Pinto (2020, p. 546), "estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais" entre professores formadores e seus estudantes, a fim de "[...] minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes" (p. 547). E, de outro, promover estratégias de aprendizagem profissional, que pudessem oferecer aos futuros professores uma base consistente para suas práticas educativas e/ou escolares.

Diante disso, também, não podemos deixar de levar em conta as colocações de Oliveira, Gomes & Barcellos (2020, p. 561), quando enfatizam que: "[...] as estratégias mais promissoras – inclusive baseadas em tecnologias – pressupõem um conjunto de condições que estão longe do alcance da esmagadora maioria das redes públicas de Ensino". E, nesta perspectiva, segundo estes autores, existem, ainda, "[...] as limitações associadas aos professores, sua falta de experiência com tecnologias, bem como as limitações de conectividade, de infraestrutura e de interação no ambiente domiciliar" (p. 564).

Nesta linha, ainda, concordamos com Dourado & Siqueira (2020), quando afirmam que as políticas públicas atuais representam retrocessos e perdas e induzem: a) a "[...] um projeto formativo centrado na 'epistemologia da prática' e na 'pedagogia das competências'" (grifos dos autores), permeado por "pacotes educativos, *softwares*, plataformas, apostilas, cursos aligeirados, equipamentos [...]" (p. 844); b) a uma "racionalização técnica", instrumentalizando meios, recursos, conteúdos, tecnologias, conhecimento e o próprio "saber-fazer docente" (p. 845); c) a uma "intensificação, precarização e instrumentalização do trabalho dos professores" (p. 845); d) a uma "padronização, instrumentalização e implementação da BNCC" (p. 846); e) a um agravamento no quadro da desigualdade educacional, por conta dos processos de exclusão social/digital em níveis sem precedentes; f) a que professores assumam novas rotinas de trabalho, mesmo sem que estejam preparados por processos formativos, naturalizando, assim, as novas tecnologias no campo de atuação profissional, com ênfase na perda da autonomia e autoria docente e institucional (Dourado & Siqueira, 2020).

A partir desses aspectos, que sintetizam um pouco da realidade da formação e atuação docente, aqui no país, consideramos que os cursos de formação de professores precisam apresentar *estratégias de aprendizagem profissional*, que:

1ª Problematizem as mudanças, que se deram no ensino ou trabalho remoto. E, nesta direção, seria necessário discutir os novos modos de trabalho, que se evidenciaram com a pandemia do coronavírus, e que multiplicaram o trabalho precário e a exploração dos profissionais da educação;

2ª Considerem que a formação docente precisa ser redefinida, em suas formas de gestão e de trabalho mais solidários, incluindo, neste processo, todos estudantes. Nesta perspectiva, seria preciso conhecer suas condições de aprendizagem, seus ritmos de trabalho, oportunizando, assim, uma participação coletiva para que se abram possibilidades de reflexão crítica dos temas a serem desenvolvidos;

3ª Apresentem novas formas de resistências e organização coletiva, que valorizem, práticas comunitárias e mais solidárias. Para isso, seria necessário repensar os projetos de formação das universidades em uma concepção crítica e dialógica, como diria Paulo Freire (1997), de modo a valorizar os processos de diálogo e a autonomia nas tomadas de posição dos sujeitos envolvidos.

Diante dessas colocações, será preciso repensar a concepção de *docência*, conforme o que segue.

Qual a concepção de docência para a formação de professores neste contexto atual?

Formar professores é desenvolver um processo de construção de conhecimentos com base no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, com a qual e para a qual se forma. Tal processo leva em conta as características individuais e as experiências de vida, para além dos conhecimentos relativos à profissão docente. Mas não basta ao aluno conhecer, ele tem que saber mobilizar conhecimentos em uma dada situação, e procurar um sentido para a sua ação pedagógica e profissional.

Também, é necessário que se compreenda qual é a concepção de *docência* que se tem para formar professores. De acordo com a Anfope (2011), a *docência* deve ser entendida como “trabalho pedagógico” e “base da identidade profissional de todo educador”. Nesta perspectiva, a Anfope aponta, também, para a necessidade de se compreender a concepção de *Base Comum Nacional* (BCN), que é diferente da BNCC, que está sendo imposta pelas

atuais políticas educacionais, conforme já mencionamos. A BNC se constitui em um conjunto de princípios orientadores das condições de formação, inicial e continuada, para que seja possível:

a) desenvolver uma *sólida formação teórica e interdisciplinar* no campo da educação, que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais;
b) identificar eixos articuladores que garantam a *unidade entre teoria e prática*, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento para impregnar a organização curricular dos cursos;
c) vivenciar formas de *gestão democrática*, apreendendo seu significado como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e na educação;
d) assumir o *compromisso social, político e ético* com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes e com o processo de formação profissional;
e) vivenciar o *trabalho coletivo e interdisciplinar* de forma problematizadora, entre alunos e professores;
f*) incorporar a concepção de formação continuada* em contraposição à ideia de currículo e formação extensiva, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia e independência intelectual;
g) *avaliar permanentemente* os cursos de formação dos profissionais da educação. (Anfope, 2011, p. 84-88).

Esses princípios orientadores da Base Comum Nacional (BNC) constituem um norte para a formação de professores que desejamos. Como situam Abdalla & Diniz-Pereira (2020), a BNC é um horizonte para ações, proposições e movimentos de resistência, de modo a que se abram condições de possibilidade de enfrentamento e/ou superação dos desafios que estamos enfrentando neste cenário político-social e pandêmico.

E quais aspectos são essenciais para se pensar a formação de professores frente à pandemia e/ou pós-pandemia?

Um dos aspectos principais é entender que a prática do professor é o que ele traz de suas experiências: são os conhecimentos em situação (Abdalla, 2006). Conhecimentos que giram em torno das seguintes dimensões: a) de si mesmo (visão de mundo; filosofia pessoal; imagem e ritmo impressos na realidade; rituais pedagógicos etc.); b) de seu meio (a relação com a classe; seus pares; a comunidade e o contexto social mais amplo); c) da matéria de ensino (sob o ponto de vista científico e também pedagógico/didático); d) da organização e articulação curricular da escola; e) da gestão da escola e de seu projeto político-pedagógico (Abdalla, 2006).

Um outro aspecto essencial é compreender a complexidade do ato educativo, o qual passa pelo ensinar e aprender: um processo que possibilita conhecimento na ação. Para isso, é preciso fortalecer a postura investigativa no âmbito das atitudes cotidianas.

Mas como os professores podem, então, fomentar, em si mesmos e em seus alunos, posturas investigativas diante da realidade? Como estruturar tempos e espaços, analisar e avaliar as suas práticas pedagógicas, possibilitar estratégias de mudanças e investir na própria formação e desenvolvimento profissional? Como enfrentar as situações de imprevisibilidade conforme o cenário pandêmico atual exige?

Nesta perspectiva, reafirmamos o que Dourado & Siqueira (2020) já haviam colocado, e que sintetizamos a seguir: 1º tem que se ter uma política de educação, que, em tempos de pandemia e de ensino remoto, não se efetive na "[...] improvisação, na adaptação, na tecnificação, na padronização e na lógica da exclusão" (p. 854); 2º não é possível empobrecer o papel da Universidade e de seu projeto de formação, retirando-lhe, inclusive sua autonomia universitária, ao converter os cursos de formação de professores "[...] ao domínio de conteúdos definidos a partir de uma base nacional comum curricular" (p. 853); e 3º há necessidade de se garantir "[...] condições de acesso e permanência dos estudantes com direito à educação de qualidade, o que inclui dinâmicas pedagógicas adequadas e com efetivo acompanhamento e condições de acessibilidade para todos" (Dourado & Siqueira, 2020, p. 854).

Para isso, seria preciso que a Universidade, em parceria com a Escola fosse, de fato, um espaço para o exercício democrático e de cidadania. Ou seja, um espaço, como destaca Saviani (2017, p. 654), em que seja possível: "[...] transformar os indivíduos de sujeitos submissos, passivos, conformados (ou súditos) em sujeitos críticos, ativos, transformadores (os cidadãos)".

Pensando sobre isso, consideramos importante a reflexão individual e coletiva acerca dessas concepções, e acreditamos que, a partir de um processo de ressignificação desses conceitos, postos em questão, é que se podem abrir possibilidades de autonomia e de mudança nas práticas de formação neste cenário de pandemia e pós-pandemia.

Ainda mais algumas considerações

> É a partir deste saber fundamental: mudar *é difícil, mas é possível* (grifos do autor), que vamos programar nossa ação político-pedagógica. (Freire, 1997, p. 98)

É necessário, de início, como diz Freire (1997, p. 98), acreditar que “mudar é difícil, mas é possível”. Tal perspectiva pode abrir um caminho a ser seguido, pensando-se na definição de novos métodos ou estratégias que assegurem, no caso, o estabelecimento de uma experiência formadora.

Reconhecendo-se as especificidades das colocações anteriores, cabe reiterar que é preciso analisar os aspectos conceituais e as diferentes contradições/tensões que deles emanam, porque traduzem as reais dimensões políticas, às quais os professores estão subjugados cotidianamente. A partir disso, interessa ressaltar em que medida o Estado, a Universidade e a Escola podem contribuir para fortalecer a formação e desenvolvimento profissional do professor, em especial, em tempos de pandemia ou pós-pandemia.

No que se refere ao Estado, seria importante que melhorasse as condições para a formação inicial e permanente, a fim de torná-la mais efetiva e de qualidade, inovando e incentivando professores e estudantes. E, neste sentido, seria necessário que o Estado:

• Rompesse com a tarefa de gerir reformas educacionais de fora para dentro, e de cima para baixo, distante da realidade da Universidade e da Escola;

• Implementasse sistemas de informações descentralizados, permitindo o fluxo de dados entre as decisões do governo e o acompanhamento das ações por parte da comunidade;

• Promovesse condições materiais e de trabalho, incrementando recursos e meios, que possam assegurar um trabalho docente significativo;

• Estabelecesse políticas que, efetivamente, possam contribuir com a formação docente, em busca de uma educação mais democrática e de qualidade social, na contramão do neoliberalismo e do neoconservadorismo. E, neste sentido, que se garanta que as metas e estratégias do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014) sejam alcançadas, e que haja investimentos para a educação e para a formação docente.

Por outro lado, a Universidade e a Escola, que devem ser sempre um espaço democrático de resistência política e de práticas autônomas, teriam que propiciar, regularmente, um tempo para os professores e estudantes discutirem informações, trocarem experiências, descreverem situações didáticas, registrarem suas vivências e aprenderem sua profissão.

Talvez, um caminho possível seria o de valorizar *estratégias de aprendizagem profissional*, que permitam: a) explicitar (pre) conceitos e normas, representações e práticas dos professores; b) vivenciar formas de tratamento das diferentes informações; c) tomar consciência em torno da resolução de problemas, avaliando as consequências e os impactos; d) reconstruir saberes por meio da organização, articulação e análise dos projetos

e dos processos de condução e regulação das ações. Esse seria um modo de colocar em pauta, discutir, denunciar e superar muitos dos problemas que são impostos aos professores e estudantes (ora por orientações legais, ora pela própria realidade que traz, nos tempos de hoje, incertezas e angústias).

Enfim, é preciso que professores e estudantes descortinem, no contexto da Universidade e frente a este cenário político-social e pandêmico, um percurso profissional de construção e produção de sentido diante desse conjunto de diretrizes propostas e das práticas educacionais, para que seja possível programar, assim, suas *ações político-pedagógicas*, tal como enfatiza Freire (1997). Essa é uma tarefa árdua, mas não impossível, desde que haja vontade para *mudar*.

Referências

Abdalla, M. F. B. (2006). *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez.

Abdalla, M. F. B. (2009). Representações sociais dos professores formadores: o sentido do trabalho docente e a profissionalização. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, ano XV, 16 (17), 35-52.

Abdalla, M. F. B. (2016). Política Nacional de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional**.** *Revista Interacções*, 12 (40), 5-27.

Abdalla, M. F. B. (2017a). Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, 22 (2), 171-190.

Abdalla, M. F. B. (2017b). Representações profissionais de professores: tensões e pretensões*. Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 14 (37), 130-160.

Abdalla, M. F. B. (2020). Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente? In M. F. B. Abdalla (Org.). *Pesquisas em Educação*: *políticas, representações e práticas* (pp. 27-57). Santos: Ed. Universitária Leopoldianum. Disponível em: https://www.unisantos.br/editora/e-books/. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

Abdalla, M. F. B.; Almeida, P. C. A. (2020). Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva. *Formação em Movimento*, 2 (4), 575-596.

Abdalla, M. F. B.; Diniz-Pereira, J. (2020). Pesquisas sobre Formação de Professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. *Formação em Movimento*, 2 (4), 336-359.

Aguiar, M. A. S.; Scheibe, L. (2010). Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. *Revista Retratos da Escola*, 4 (6), 77-90.

Andrade, D. P. (2019). O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, 34 (1), 211-239.

Andrade, D. P.; Ota, N. (2015). Uma alternativa ao neoliberalismo. Entrevista com Pierre Dardot e Christina Laval. *Tempo Social*, 27 (1), 275-316.

Anfope (2011). Documento final 14º Encontro Nacional. In I. Brzezinski (Org.). *Anfope em movimento 2008-2010* (pp. 73-134). Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes.

Anfope (2018). Documento Final do XIX Encontro Nacional da Anfope. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: (Contra) reformas e Resistências. Niterói: UFF. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf. Acesso em: 22 maio de 2020.

Anfope (2019). A Anfope repudia a aprovação pelo CNE da resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Inicial. Disponível em: https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as novasdiretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-deprofessores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/. Acesso em: 03 jun. 2020.

Anped (2019). *Posição da Anped sobre texto referência*: DCN e BNCC para a Formação Inicial e Continuada e Professores da Educação Básica. Rio de Janeiro, 9 de outubro de 2019. Disponível em: anped.org.br›news› posicao-da-anped-sobre-texto-re... Acesso em: 11 novembro 2019.

Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bazzo, V.; Scheibe, L. (2019). De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, 13 (27), 669-684.

Brasil (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Diário Oficial da União. Brasília*, 30 jan. 2009, Seção 1, p. 1.

Brasil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 26 de jun. 2014, Seção 1 – Edição Extra.

Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. *Diário Oficial da União*. Brasília, 02 de julho de 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12.

Brasil (2016a). Ministério da Educação. *Decreto nº 8.762*, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília. *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 de maio de 2016. Seção 1, n. 88, p. 5.

Brasil (2016b). Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de dezembro de 2016, Seção 1.

Brasil (2017a). Ministério da Educação. Política Nacional de Formação de Professores. Brasília: MEC, 18 de outubro 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018. Acesso em: 22 fevereiro de 2018.

Brasil (2017b). Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41-44.

Brasil (2019). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação Inicial. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 46-49.

Brasil (2020). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC - Formação Continuada. *Diário Oficial da União*. Brasília, 29 de outubro de 2020, ed. 298, Seção 1, p. 103.

Dias, E.; Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28 (108), 545-554.

Dourado, L. F.; Siqueira, R. M. (2020). Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. *Revista Retratos da Escola*, 14 (30), 842-857.

Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário. *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.

Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gestrado (2020). Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFMG). Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Relatório Técnico. *Revista Retrato da Escola*, 14 (30), 701-717.

Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo*: história e implicações. São Paulo: Loyola.

Miranda, M. G. de (2020). Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas? *Revista Retrato da Escola*, 14 (30), 688-699.

Oliveira, J. B. A.; Gomes, M.; Barcellos, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28 (108), 555-578.

Popkewitz, T. (1986). The social contexts of schooling, change and educational research. In P. Taylor (Org.). *Recent developments in curriculum studies* (pp. 205-232). Windsor: NFER-Nelson.

Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina.

Saviani, D. (2017). Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro*. Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (3), 653-662.

Souza, J. M. A. (2015). O conservadorismo moderno: esboço para uma aproximação. *Serv. Soc.& Sociedade*, 122,199-223.

Wacquant, L. (2012). Three steps to a historical anthropology of actually neoliberalism. *Social Anthropology*, 20 (1), 66-79.

Uso de estrategias didácticas para discriminar la calidad y confiabilidad de las fuentes de información, utilizando herramientas digitales para el estudio del espacio geográfico

Patricia Virginia Urquiaga-Salazar

Institución Educativa Coronel. José Félix Bogado N° 2063

RESUMEN

El uso de estrategias didácticas para discriminar la calidad y confiabilidad de las fuentes de información, utilizando herramientas digitales para el estudio del espacio geográfico, surge como necesidad de replantear estrategias metodológicas activas, constructivas y participativas para elevar el nivel de desempeño en el manejo de fuentes de información para la comprensión del espacio geográfico. Se utilizan herramientas digitales, disponibles en el web para la enseñanza, como el Sistema de Información Geográfica (SIG), conjunto de herramientas digitales que integra, almacena, analiza, comparte y presenta gran cantidad de información geográfica georreferenciada de una manera interactiva. Se busca contar con docentes capacitados en el uso de fuentes y herramientas digitales para el estudio del espacio geográfico, que privilegien el análisis y la comprensión del espacio, a través de metodología activa, participativa, colaborativa e incorporen recursos digitales en la enseñanza de la Geografía.

Palabras claves: *herramientas digitales, estrategias didácticas, espacio geográfico.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los docentes y la enseñanza enfrentan grandes desafíos frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues desarrollar habilidades sociales, comunicativas, participativas y digitales que los conviertan en ciudadanos competentes es uno de los retos que los docentes deben asumir.

La sociedad actual requiere de jóvenes que participen activamente en los caminos del crecimiento y desarrollo del país, que no sean indiferentes a las dificultades o problemas del Perú de hoy. Esto se logra en la medida que en las instituciones educativas logremos

construir en los jóvenes su identidad social, geográfica y cultural, así como el sentido de pertenencia a esta sociedad; para ello es importante que tengan la capacidad de analizar, comprender los diferentes hechos y procesos históricos-geográficos desde diferentes ángulos y posiciones, que les permita hacer un juicio de valor y asumir una postura activa frente a ello.

Mediante un diagnóstico de necesidades educativas, se detectó que, en el ámbito de la Geografía, los estudiantes, evidencian un bajo nivel de desempeño en la capacidad de manejo de fuentes de información para la comprensión del espacio geográfico. Dentro de las tres causas identificadas se eligió una alternativa priorizada: falta de conocimiento de estrategias didácticas en los docentes para incorporar herramientas digitales en la búsqueda, selección y uso de fuentes de información para comprender el espacio geográfico. De allí, la necesidad de brindar a los estudiantes estrategias metodológicas constructivas y participativas que permita mejorar el problema detectado.

Como señala Santiago (2005) “la enseñanza de la geografía, como se puede apreciar, vive una situación un poco complicada y difícil porque con su apego a la transmisividad de nociones y conceptos, torna difícil el entendimiento de la compleja realidad geográfica del mundo contemporáneo” (p. 5). Uno de los graves errores de la educación tradicional es fomentar que los estudiantes aprendan información elaborada por otros de manera pasiva, limitándolos a pensar, a ser críticos – reflexivos y, por ende, generar su propio conocimiento. Frente a este modelo de enseñanza tradicional, algunos pedagogos postulan por un aprendizaje activo y significativo.

Un buen uso del Internet y herramientas digitales, exige una enseñanza empoderada por la tecnología y con ello, docentes que incorporen en su didáctica, recursos tecnológicos para la búsqueda y uso de fuentes de información que facilite la comprensión del espacio geográfico.

1. ESTUDIO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

El estudio del espacio geográfico, se ubica en el marco del Perfil de egreso de la Educación Básica y de la competencia 18 y sus respectivas capacidades (MINEDU 2017) gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, muestra la importancia de que los estudiantes comprendan las relaciones entre los elementos naturales y sociales; manejen fuentes de información para comprender el espacio geográfico, así como la necesidad que generen acciones para preservar el ambiente local y global (p.112).

Existe unanimidad académica al conceptualizar el espacio geográfico como una realidad formada por los elementos naturales, así como por elementos sociales, esto es, naturaleza y creación humana configuran un espacio integrado, pero a la vez, dinámico y cambiante; donde el hombre en su quehacer diario va generando interacciones e interrelaciones entre él y demás componente de su entorno, configurando en el tiempo, nuevos paisajes socialmente construidos. (ULP s/a).

Esto, a su vez supone que existe gran diversidad de espacios geográficos y cada uno de ellos con sus propias particularidades. Por ello, los estudiantes deben reconocer el espacio geográfico a partir de las relaciones entre sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos y por ello, la importancia de un conocimiento y manejo de herramientas de información geográfica.

1.1 El pensamiento espacial

El pensamiento espacial, en el ámbito científico y académico, se percibe como una familia de habilidades poco consideradas en la formación en general y la educación escolar en particular. De otro lado, al pensamiento espacial se le relaciona con distintas áreas disciplinarias como, ingeniería, arquitectura, geografía y carreras técnicas, entre otras. En el campo formativo y educativo, Vásquez y Noriega (2010), aportan a la comprensión de esta competencia, con la siguiente afirmación: la competencia espacial es un aspecto de la capacidad intelectual, que es unitaria en sí misma, pero está compuesta de múltiples subhabilidades que pueden estar más o menos acentuadas en las distintas personas y que influyen en el nivel de logros en diversos campos.

Los especialistas geógrafos nos convencen de la relevancia del pensamiento espacial cuando afirman con intención motivadora, que nuestras vidas se desenvuelven entre información espacial, porque siempre hay un “lugar” como referente, entonces, nos remite a la localización y a la información sobre ésta y cómo utilizarla.

De Miguel (2015) aclara que pensamiento espacial y pensamiento geográfico no son sinónimos sino conceptos complementarios, el primero, ligado a procesos cognitivos, y el segundo, vinculado a la propia disciplina geográfica; sin embargo, la confluencia de ambos permite obtener información completa y crítica del espacio geográfico en el cual vivimos y nos desenvolvemos.

1.1.1 Elementos y funciones.

El pensamiento espacial fue objeto de estudio y desarrollo teórico por el Consejo de Investigación Nacional de los Estados Unidos, que creó un comité para estudiar hasta qué punto es beneficioso incorporar el pensamiento espacial en el currículum de la educación escolar (K-12) (De Miguel, 2015).

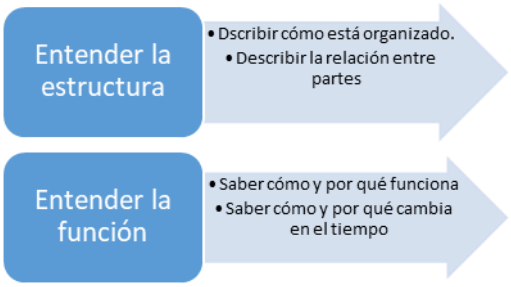
Barrera (s/a), a partir del estudio de la Academia Nacional de Ciencias - 2006, señala que el pensar espacialmente involucra tres aspectos, relacionados entre sí: el espacio, la representación y el razonamiento espacial.

GRÁFICO 1. ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO ESPACIAL
Fuente: Barrera (s/a). Elaboración propia.

La representación del espacio se realiza principalmente por medio de mapas, pero también se puede dar a través de cuadros, gráficas o diagramas, con el objetivo de describir los atributos de los objetos y sus propiedades espaciales (Cruz et al, 2017).

Sobre las representaciones espaciales, Barrera (s/a), anota que éstas pueden ser: internas y cognitivas; externas y gráficas; lingüísticas y físicas. Las que a su vez implican representaciones específicas de almacenamiento de información, de análisis y comprensión y de comunicación. Agrega que, el poder del pensamiento espacial radica en su capacidad de entender la estructura y la función de los objetos:

GRÁFICO 2. CAPACIDADES DEL PENSAMIENTO ESPACIAL
Fuente: Barrera (s/a). Elaboración propia.



De otro lado, el proceso de razonamiento del espacio, cumple la función de integración para entender los componentes y relaciones en un espacio determinado y ofrecer modelos de representación espacial como soporte al proceso de toma de decisiones de tipo territorial (Cruz et al, 2017).

Estos investigadores identifican tres capacidades en el proceso de razonamiento del espacio: las de primer orden o de entrada, que permiten reconocer, definir, listar, etiquetar y contar los objetos; las de segundo orden o de procesamiento, que permiten analizar, comparar, evaluar, explicar, clasificar, sinterizar, e inferir y las capacidades de tercer orden, las cuales permiten juzgar, generalizar, crear hipótesis y modelos, y predecir (Cruz et al, 2017).

En relación a las funciones del pensamiento espacial, De Miguel (2015), identifica las siguientes:

1. función descriptiva de la localización de objetos sobre el espacio y las relaciones topológicas entre ellos;
2. función analítica que permite comprender las estructuras espaciales;
3. función inferencial que da respuesta a las preguntas acerca de la función de esas estructuras, así como su evolución.

Es decir, el pensamiento espacial definido en sus tres elementos: espacio, herramientas de representación y procesos de razonamiento, es sustancial para la búsqueda de explicaciones y soluciones sobre cuestiones relacionadas con el espacio, para su análisis y transformación.

La adquisición del pensamiento espacial se realiza a través de diferentes actividades de gestión de la información geográfica por medio de SIG que permiten desarrollar aptitudes, procedimientos, capacidades o habilidades espaciales (Gonzales, 2015).

Desde el ámbito de los aprendizajes y el contexto curricular del Área de Historia, Geografía y Economía, Carbonell et al (2012), enfatizan la diferencia entre la aptitud espacial y la

capacidad espacial, señalando que la aptitud espacial se define como el potencial innato que un individuo tiene para visualizar, previo a que pueda realizar cualquier tipo de entrenamiento que pueda afectarle. En cambio, la habilidad espacial puede ser adquirida a través del entrenamiento y se entiende como la habilidad de manipular mentalmente los objetos y sus partes en un espacio bidimensional y tridimensional.

1.1.2 Visualización, orientación y localización

La visualización espacial permite conocer y comprender el espacio geográfico desde una perspectiva gráfica – mental, donde se concibe la imaginación como una habilidad para representar espacios desde diferentes dimensiones, formas, orientaciones, localizaciones de manera dinámica.

Para Gonzales (2015), las relaciones espaciales se presentan como la categoría más importante porque implica la adquisición y el desarrollo de procesos cognitivos espaciales como reconocer distribuciones espaciales, identificar patrones de organización en el espacio y jerarquías espaciales, establecer asociaciones y correlaciones entre fenómenos que tienen una determinada distribución espacial, etc. (p. 132).

Fernández, Gonzalo y Díaz (2011), consideran la visualización y la orientación espacial como un conjunto de habilidades relacionadas con el razonamiento espacial. Para estos investigadores, visualizar y orientar un objeto, un sujeto o un espacio, no solo incluye la habilidad de ver los objetos y los espacios, sino también la habilidad de reflexionar sobre ellos y sus posibles representaciones, sobre las relaciones entre sus partes, su estructura, y de examinar sus posibles transformaciones.

Respecto de la orientación y la visualización, son muchas las áreas profesionales que exigen el uso de estas habilidades: aviación, marina, ingeniería, geografía, arquitectura, meteorología, arquitectura, etc. Para Gonzato y Godino (2010), este uso requiere de la habilidad para reconocer un objeto tridimensional desde ángulos diferentes, la habilidad de describir un espacio conocido con un lenguaje adecuado o con una representación gráfica, la habilidad de comprender una representación gráfica de un espacio, etc.

Tabla 1. Clasificación de las tareas de orientación del sujeto en espacios reales
Tomado de Gonzato, M., Fernández, T., y Godino, J. (2011)

Estímulo inicial	Acción inicial	Tipo de respuesta
Espacio real	Explorar el espacio (con movimiento)	De representación: • del espacio: construir maquetas, dibujar mapas/planos • de trayectos De localización de objetos y personas: • en un mapa/plano/maquetas • con coordenadas De descripción (verbalmente): • trayectos • posiciones Física: • orientar la representación del espacio (de acuerdo a los puntos cardinales, de acuerdo a objetos fijos en la realidad) • ejecutar trayectos • ubicar objetos o personas en el espacio.
	Observar espacios, trayectos (sin movimientos)	
Representación espacial	Interpretar información gráfica (localizar elementos, leer trayectos, interpretar sistemas de coordenadas)	
Espacio real + representación del espacio	Relacionar el espacio con su representación espacial.	

1.2 Fuentes de información geográfica.

La noción de sistema de información geográfica (SGI), debe entenderse en el proceso de desarrollo del estudio del espacio geográfico en el marco referencial de la Sociedad del Conocimiento y la Información, producto de la evolución de la información geográfica, que antaño fue un bien propio de profesionales especialistas y ajeno a la vida del ciudadano de a pie. Al respecto, Moreno (2015) señala algunas características y a la vez, debilidades de la información geográfica de ayer, tales como: limitada en cantidad y calidad, de difícil disponibilidad y de obtención costosa, de actualidad exigua, con desigual exactitud y plagada de incertidumbre.

En consecuencia, la cartografía ha sufrido un cambio radical de paradigma en el que, información geográfica es una acepción más apropiada, por su amplitud, ya que mapas y planos son ahora, una de tantas alternativas en una compleja realidad informacional y de difusión del conocimiento geográfico.

Moreno (2015), identifica dos elementos determinantes en el SIG, la geotecnósfera digital y la geoinformación digital. La geotecnosfera, es la que se ha construido mediante la

electrónica, la informática, la telemática y dispositivos, de forma que viabiliza la digitalización de la geoinformación. Sobre esas bases se materializa el espacio digital o ciberespacio cuya realidad descansa en la interconexión (mediante ordenadores, redes de cable o inalámbricas y aparatos varios) de personas y de lugares geolocalizados.

Sobre las perspectivas de los SIG y las tecnologías de información, la tendencia es producir datos geográficos sencillos y accesibles a cualquier persona. Es así que, el ciberespacio ofrece herramientas como realidad aumentada, tecnología que proyecta información mediante realidad aumentada y permite buscar cualquier tipo de información y compartirla; visualización, dejando atrás la cartografía convencional, con mapas más atractivos e interactivos y Big Data, grandes redes de sensores generan información geográfica en tiempo real que se procesan en tiempo real; entre otras.

La geoinformación así entendida, resulta un factor fundamental para el desarrollo de las competencias del perfil de egreso de la Educación Básica, en general y de la competencia 18 y sus respectivas capacidades, en particular.

1.2.1 Confiabilidad de las Fuentes

En este apartado, el tema de confiabilidad de las fuentes se aborda en el contexto de la Geoinformación y de las tecnologías de la información, particularmente, el Internet. En tal sentido, se destacan dos problemas, la identificación de la calidad de la fuente de información geográfica y la detección del plagio en los documentos.

El denominado “ciberespacio”, ofrece a docentes y estudiantes, millones de documentos e información, a bajo costo o de acceso libre, realidad que obliga a considerar la promoción de capacidades para la búsqueda, interpretación, aplicación y generación de información en Internet.

La confiabilidad de una fuente, particularmente documental con información textual, se vincula a una serie de características que debe tener la información para ser confiable. Tales características están relacionadas con fuente emisora del mensaje, el receptor, el mensaje mismo, así como opiniones de autoridades o de compañeros, experiencias anteriores del receptor con la página visitada, tiempo disponible para la búsqueda y conocimientos, creencias o informaciones previas (Kriscautzky y Ferreiro, 2013).

Son múltiples criterios los que se encuentran en la Web como orientación para determinar la confiabilidad de una fuente, sin embargo, se puede resumir en una recomendación principal: no utilizar información que no pueda ser contrastada o verificada por otras fuentes. Es bueno

comprobar la fiabilidad de los datos, de acuerdo a la autoridad y acreditación del responsable del contenido, y siempre fijarse que el documento sea original y no una copia o plagio (UNIVERSIA 2016)

El Portal UNIVERSIA (2016), difunde recomendaciones para identificar fuentes confiables en la Web, y qué hacer al ingresar a un sitio: determinar las autoridades, las credenciales, la inteligibilidad del mensaje, la independencia, la usabilidad, la imparcialidad, la temporalidad, la utilidad y las fuentes de procedencia del documento.

Este Portal también presenta cinco consejos para identificar información falsa en Internet (UNIVERSIA 2015):

1. Asegurarse que la fuente sea imparcial y objetiva. Puede tratarse de una información que puede estar de alguna forma sesgada. Se trata de una situación usual en material o noticas relacionadas con el mundo de la política, descritas o presentadas de forma selectiva, con el objetivo de persuadir al lector para que adopte determinada posición.
2. Averiguar quién es el autor. El hecho de incluir el nombre y los datos de contacto del autor de la noticia, el ensayo o el artículo aumenta las chances de que sea un material genuino. Podría tratase de un caso de plagio.
3. Los datos deben verificarse. Si es posible, encontrar la referencia al método que se utilizó para alcanzar los datos en cuestión, ya sea un estudio científico, una encuesta, cifras estadísticas y una consulta a un experto.
4. Comprobar que el sitio esté actualizado. Si el portal es actualizado regularmente e incluye fechas de publicación, es más probable que la información sea precisa.
5. Informarse sobre qué compañía respalda el sitio. También es conveniente averiguar cuál es el equipo responsable detrás del sitio. Si esta información no es visible, pero si se hace mención al autor, podría significar que el material no es completamente neutral, sino más bien subjetivo.

1.2.2 Información Geográfica

La incorporación de herramientas informáticas a la Cartografía y sus posibilidades de presentación constituye parte del nuevo paradigma de la Información geográfica y la Visualización geográfica es una de sus mejores expresiones.

1.2.2.1 Visualización geográfica. Nuevas cartografías.

Bosque y Zamora (2002), demarcan el objeto de estudio de la Cartografía, como la descripción y representación de los fenómenos espaciales, a partir de modelos (representaciones simplificadas de los hechos estudiados) que permitan una mejor

comprensión de estos; es decir, a partir de la construcción de una serie de elementos espaciales, se modela la realidad, a fin de lograr una representación simbólica de la misma.

Con la incorporación de las herramientas informáticas a este importante campo del saber, se concibe la visualización geográfica o geovisualización como la posibilidad de combinar el proceso de comunicación de la información espacial con las posibilidades de nuevos medios informáticos (multimedia, Internet), a fin de lograr que este proceso sea cada vez más eficiente.

En tal sentido, la definición de cartografía ha ido evolucionando a través del tiempo, debido a las nuevas formas e instrumentos de concebir la representación de la tierra; lo que antes era los mapas gráficos y planos, ahora estos pueden digitales, en movimiento, acompañado de simulaciones y audio.

1.2.2.2 Gráficos y herramientas digitales.

Con la llegada de las TIC estamos asistiendo a un nuevo cambio en el concepto de "escritura" entendida como la competencia para comunicar y expresar las ideas, sentimientos o datos que una persona posee. Por ello, la idea de "representación" es clave. La representación es dar forma a la información, a las ideas, a los sentimientos para comunicarlos y otorgarles significados (Área, 2013).

En Inevery Crea (2010), se afirma que "crear y mostrar información con tablas y gráficas es una manera de estimular la mente de los jóvenes. Al crear sencillas gráficas de barras o líneas, los estudiantes aprenden a hacer preguntas, a recopilar información sobre ellos mismos, a ordenar y a organizar los objetos con base en la información" (s.p.).

Sobre las herramientas para elaborar gráficas, López (2012), destaca las siguientes funciones esenciales en apoyo del aprendizaje:

- Aprender a profundidad. Prácticamente, cualquier tipo de dato, procedente de diversas disciplinas académicas, puede representarse gráficamente; lo que hace que la visualización de datos sea una aproximación al aprendizaje con un enorme potencial para un amplio rango de estudiantes. Estos por su parte, pueden interpretar y mostrar los datos que localizan o recopilan, de manera visual, con herramientas como Hojas de Cálculo o generadores de cuadros y gráficas en línea.
- Hacer las cosas visibles y debatibles – Las gráficas transforman datos numéricos en información visual que muestran comparaciones y/o ponen en evidencia patrones y tendencias. Quien diseña una gráfica, además de establecer las relaciones y/o

categorizaciones de los datos, debe determinar los elementos visuales (tipo de gráfica, color, forma, movimiento, etc).

A continuación, se presenta un cuadro con herramientas digitales para el estudio del espacio geográfico, bajo el concepto de la Geovisualización:

Tabla 2. Fuente: Aula Planeta. 25 herramientas TIC imprescindibles en Sociales e Historia. Elaboración propia.

HERRAMIENTAS		APLICACIONES
ATLAS DIGITALES Y MAPAS	Google Earth.	Permite viajar por la Tierra a vista de pájaro y observar de cerca accidentes geográficos, construcciones, maravillas naturales, monumentos históricos en 3D o imágenes en alta resolución del fondo marino.
	Atlas didáctico	Web interactiva que permite consultar todo tipo de cartografía mundial y profundizar en las características del universo y la Tierra.
	Mi Atlas	Completa web de Aularagón con todo tipo de mapas, políticos y físicos, para visualizar el relieve, los ríos y mares, la organización humana, el clima, la población etc. También ofrece mapas mudos y la posibilidad de imprimir cualquiera de ellos para trabajar en el aula sobre papel.
	GeaCron	Atlas histórico interactivo y flexible que permite comprobar sobre el mapa los cambios geopolíticos en el mundo a lo largo de los diferentes periodos.
	MapMaker (en inglés)	Sencilla aplicación web de National Geographic con un mapa que se puede marcar y personalizar y después imprimir.
JUEGOS INTERACTIVOS	Geography	Repositorio de juegos y aplicaciones en Flash seleccionadas por el Colegio Clara Campoamor de Fuenlabrada. Incluye todo tipo de propuestas para asimilar conceptos de geografía de Primaria, tanto en castellano como en inglés.
	Juegos geográficos	Página web con multitud de opciones para practicar geografía a través de juegos y mapas interactivos. La sección Toporopa se centra en Europa.
	Seterra	Juegos de geografía que se basan en mapas interactivos online organizados por zonas y sobre los que hay que situar ciudades, regiones o banderas.

2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DEL ÁREA DE HGE

La enseñanza del área curricular del Historia, Geografía y Economía responde a un enfoque constructivista, que demanda el desarrollo de una serie de competencias, capacidades y habilidades que responsada de manera directa al objetivo del área. En ella se evidencia tres campos temáticos: Historia, Geografía y Economía; que para nuestro proyecto de innovación abordará el aspecto geográfico.

Para el proceso de enseñanza de la Geografía, se requiere capacitar a los docentes en el conocimiento y la aplicación de estrategias didácticas que les permita buscar, seleccionar y usar fuentes de información incorporando herramientas digitales para la comprensión del espacio geográfico, pues de esa manera se logrará la capacidad: Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente (Rutas de aprendizaje, 2015).

En esa línea, el presente capítulo aborda tres aspectos relacionados a la enseñanza de la Geografía: metodología activa y participativa para la enseñanza de la Geografía, Herramientas digitales - SIG y el aprendizaje colaborativo en el estudio de espacio geográfico.

2.1 Metodología activa y participativa para la enseñanza de la Geografía.

La Metodología activa responde a un enfoque constructivista, en el cual busca que el estudiante conozca y conduzcan procesos de su propio aprendizaje a través del desarrollo de capacidades para la construcción de nuevo conocimiento. Esto implica la planificación de acciones dirigidas para el logro del objetivo.

En ese sentido, la metodología activa es concebida ccomo un conjunto de estrategias generadas por el docente que hace que el estudiante se involucre en su aprendizaje y así viabilice las actividades significativas.

La nueva generación de estudiantes responde a necesidades e intereses propios de la sociedad actual, donde se privilegia el uso del internet y diversas herramientas tecnológicas, en ese sentido, la educación actual se debe ajustar a esta realidad imperante, dotando a las escuelas de los equipos y herramientas necesarias para potenciar el aprendizaje con el uso de tecnologías.

2.1.1 Enseñanza de la Geografía

En respuesta al mundo actual y las motivaciones de los estudiantes, la enseñanza de la Geografía en el contexto escolar debe ser significativa para los estudiantes sobre la base de un proceso motivador, dinámico, integrador y participativo. Una acción que permita que el estudiante interactúe con su entorno y los medios para la construir de nuevos conocimientos a partir de su experiencia. Esto implica que el docente destierre prácticas tradicionales de enseñanza, donde se privilegian el dato más que la comprensión de los fenómenos. Por ello:

> Las actividades de enseñanza y de aprendizaje de la geografía, deberán facilitar a los estudiantes, las posibilidades para buscar información por su cuenta, observar con atención su entorno inmediato, leer críticamente la realidad, discutir sobre temas de la vida diaria, a la vez que analizar situaciones de su comunidad y diseñar e implementar alternativas de cambio y transformación; es decir, aprender a leer geográficamente la realidad cotidiana (Santiago, 2006, p. 156).

La enseñanza de la geografía debe estar orientada a la comprensión del espacio geográfico, a través de una metodología activa y participativa, donde hagan uso de fuentes y herramientas digitales en sus prácticas pedagógicas, pues la nueva visión de la geografía exige cambios en función a los nuevos paradigmas educativos y al sistema de información geográfica (SIG).

Es necesario despertar en los estudiantes el interés por el conocimiento y la comprensión del espacio geográfico, a través del desarrollo de las habilidades del pensamiento espacial, para su involucramiento y participación activa frente a los fenómenos que en ella se den. De allí, la importancia de capacitar a los docentes en el desarrollo de estas habilidades espaciales a través de las diversas herramientas para la comprensión del espacio y sus dinámicas espaciales y su compromiso para la solución de problemas y toma decisiones frente a los fenómenos.

2.1.2 Estrategias de enseñanza de la Geografía

Las estrategias didácticas, son un conjunto de procedimientos o acciones planificadas y secuenciadas utilizadas en las actividades pedagógicas, que permiten que los estudiantes logren aprender significativamente. Estas estrategias engloban una serie de técnicas, recursos e instrumentos que va a viabilizar el logro del objetivo propuesto, toda vez que respondan de manera directa a los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes. En ese sentido, consideramos que "las estrategias didácticas constituyen actividades

conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje" (Valle; Gonzáles y Ramón, 1998, p.56).

En pleno siglo XXI, al estar inmersos en un mundo globalizado, en la era de las tecnologías y la sociedad del conocimiento, el internet y las herramientas tecnológicas se han convierten en el arma fundamental para la formación de los estudiantes, pues potencia su autoaprendizaje, permite la interacción y el trabajo colaborativo de manera crítica y creativa, propicia el análisis y la representación de la información espacial de manera digital. En ese sentido las estrategias didácticas deben estar enmarcadas en el uso de herramientas digitales para comprender de manera más práctica, y sencilla del espacio geográfico.

En respuesta al nuevo enfoque del estudio de la geografía y al pensamiento espacial, se hace imperiosa la necesidad de plantear una propuesta metodológica que englobe la visión actual del estudio del espacio geográfico en el marco de la Sociedad del Conocimiento y la Información. El internet y las herramientas digitales son los medios motivadores que despierta el interés de los estudiantes para el estudio de la Geografía. De allí la importancia que los profesores utilicen nuevas herramientas digitales en sus prácticas pedagógicas.

2.2 Herramientas digitales para el estudio del espacio geográfico

Con la revolución de las tecnologías y el uso de las diversas herramientas digitales las formas de aprender de los estudiantes ha cambiado, pues se estas herramientas han pasado a formar parte de la vida cotidiana de ello, despertado el interés por usarlos. De allí la necesidad que desarrollen un conjunto de habilidades digitales y espaciales para el uso adecuado y pertinente de estos recursos. Por ello se plantea que,

> because of recent rapid technological advances, the size of the world in which people interact is changing, spurring a need for a more advanced set of skills and tools forengaging with and learning about this growing space of interaction. The expanding arrayof location-aware devices now available to the general public, together with the increasing availability of spatial data on a wide range of topics, creates a need for spatial thinkers anda set of rewarding opportunities for those who develop spatial thinking skills. (Rebich, Goodchild y Janelle, 2009)[6]

[6] Debido a los rápidos avances tecnológicos recientes, el tamaño del mundo en el que las personas interactúan está cambiando, lo que estimula la necesidad de un conjunto más avanzado de habilidades y herramientas para interactuar y aprender sobre este creciente espacio de interacción. La creciente gama de dispositivos de reconocimiento de ubicación ahora disponibles para el público en general, junto con la disponibilidad cada vez mayor de datos espaciales en una amplia gama de temas, crea una necesidad de pensadores espaciales y un conjunto de oportunidades gratificantes para quienes desarrollan habilidades de pensamiento espacial.

2.2.1 SIG (Sistema de Información Geográfica),

Actualmente el estudio de la geografía y del pensamiento espacial, ha sufrido una serie de cambios con la incursión de las tecnologías y el SIG, uno de los cambios significativos es que los esquemas y formatos impresos están siendo reemplazados por formatos digitales, haciendo que este aprendizaje se más vivencial y real. Experiencias educativas en diversas instituciones dan cuenta en la importancia de las herramientas del SIG y como estas han potenciado para la exploración, conocimiento, comprensión del espacio geográfico y los fenómenos que se dan en ella. Lo significativo de ello es que la enseñanza y el aprendizaje se dan en tiempo real y de manera sencilla, motivadora e interactiva, lo que hace que el estudiante se relacione positivamente con el espacio. Como afirman Boix y Olivella (2007) "Los SIG permiten al alumnado la inmersión en situaciones reales y lo sitúa como agente crítico delante de esta realidad".

En otras palabras, las herramientas del SIG se muestran como un medio que ayuda al docente a desarrollar sus sesiones de enseñanza – aprendizaje en el estudio del espacio geográfico. De allí la importancia de que los docentes estén capacitados en este Sistema de Información Geográfica (SIG) y lo incorporen en los documentos curriculares y en sus sesiones de aprendizaje, sólo de esta manera se dará fin a las clases tradicionales de la geografía, pues estos brindan la oportunidad de desarrollar habilidades espaciales en los estudiantes. Esta nos asegura el involucramiento de los estudiantes con su medio a través de una simulación de la realidad, interactuando con entornos cercanos y distantes.

Un estudio piloto desarrollado en España, donde se analiza la interacción de las Tecnología de Información Geográfica (TIG) con el desarrollo de las habilidades espaciales en el campo educativo, evidencia que las TIG mejoran el pensamiento espacial y motivan en aprendizaje de la geografía en los estudiantes.

El Sistema de Información Geográfica nos proporciona una serie de herramientas para la comprensión del espacio geográfico, tales como: Google Earth, Google Maps, Google SketchUp, Open Street Map, entre otros. En el caso del presente proyecto se utilizará como un primer acercamiento al desarrollo del pensamiento espacial el Google Earth, Google Maps.

2.2.1.1. Google Maps

Es un espacio digital donde se almacena diversa información espacial, proporciona imágenes, fotografía, mapas por satélite del mundo, es desplazable pues nos conduce a través de una ruta por diferentes lugares del mundo.

El potencial de esta aplicación es que ubica de manera muy sencilla direcciones de manera exacta brindando información del tiempo, la distancia y recorrido para llegar al destino. En este sentido, Google Maps "mapeo a nivel mundial, de forma cartográfica y en relieve de toda la superficie global. Permite a sus usuarios y usuarias trazar rutas entre un lugar y otro, conocer diversos destinos y marcar aquellos que hayan sido ubicados" (Gonzáles y Delgado, 2011, p.7).

2.2.1.2 Google Earth

Uno de los grandes avances en la formación del pensamiento espacial, es el Google Earth, una herramienta accesible, dinámica, interactiva y de fácil uso que permite sobrevolar la tierra y acércanos a los diferentes espacios del mundo. Su potencialidad es que permite interactuar y explorar la tierra, en la búsqueda del conocimiento de los fenómenos geográficos de manera global. Lo enriquecedor de esta aplicación, es que presenta toda la información geográfica de manera sencilla y cuando lo usamos, nos da la sensación de estar sobrevolando en el espacio y conocer todos los lugares del mundo. Para Pacheco y Pamplona (2014) a través del uso del Google Earth, "El docente puede trabajar con el grupo en la sala de computación, para que cada estudiante se ubique en una computadora con acceso a Internet, para lo cual en la ventana de inicio se ha instalado el icono del programa, y al abrirlo, se genera una vista del planeta" (p.138). La gran ventaja de esta herramienta en que es autodidacta, es decir el estudiante sólo basta con ubicar la herramienta en la pantalla de su computadora para ir explorando toda la realidad circundante que muestra; sólo con hacer uso de los diversos comandos que le muestra la herramienta podrá iniciar su recorrido virtual.

Tanto el Google Maps como el Google Earth permiten buscar localizaciones en el mundo, la diferencia entre ambas utilidades es que Google Earth busca en el globo terráqueo, y es una aplicación en 3D, y Google Maps trabaja sobre mapas/planos en 2 dimensiones. Google Maps no necesita ningún tipo de instalación, y para usar Google Earth, es necesario descargar e instalar una aplicación en nuestro ordenador. Ambas aplicativos nos permiten utilizarlas en contextos educativos, pues permite geovisualizaciones.

2.3 Herramientas digitales para el aprendizaje colaborativo en el estudio de espacio geográfico.

Las herramientas estudiadas en el punto anterior, son gratuita y brindan grandes posibilidades de interacción y relación entre pares; pues son de naturaleza sencilla, creativa, dinámica y entretenida, la cual hace posible que más personas estén interconectadas y con mayor disposición para interactuar y relacionarse con los demás. El ser un entorno abierto, genera una motivación y disposición de las personas para estar interconectados.

El internet y las herramientas digitales son los medios motivadores que despierta el interés de los estudiantes para el estudio de la Geografía, esto además se potencia cuando se realiza en un entono de colaboración., pues el hecho que los estudiantes puedan compartir, expresar ideas, opiniones con sus pares y en un entorno virtual, desde cualquier lugar y momento donde estén, se hace más interesante y libre la experiencia de aprendizaje.

2.3.1 Aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo es entendido como una estrategia de aprendizaje que se desarrolla al interior de un grupo, donde se realiza acciones compartidas, aceptar opiniones, llegar a consensos, solucionar problemas, asumir retos y cumplir con el objetivo trazado.

Se caracteriza por la interacción constante entre sus miembros, permitiendo a sus miembros desarrollar habilidades sociales, comunicativas, participativas y digitales. Collazos y Mendoza (2006) afirman que el aprendizaje colaborativo es una metodología de aprendizaje activo y dinámico que lleva a los estudiantes a trabajar en unidad, mediante una serie de actividades conjuntas, asumiendo responsabilidades, compartiendo compromisos, desarrollando capacidades y habilidades para llegar juntos a un fin. Siendo así, el aprendizaje colaborativo es importante porque permite despertar en los estudiantes un profundo interés por realizar tareas comunes, unir esfuerzos, asumir roles en espacios de interaprendizaje, donde ellos aprenden de los demás a través de sus opiniones, reflexiones y puntos de vista. Para Maldonado (2008), con el aprendizaje colaborativo se logra fomentar en los estudiantes el análisis, la reflexión y la comprensión de diversos temas en equipo, lo que le permite exponer ideas, expresar opiniones y puntos de vista que no siempre serán apoyadas por los demás; sin embargo, podrán compartir y aprender en un entorno enriquecedor. En este sentido, la comunicación es el elemento fundamental para su participación, pues a través de ella se da a

conocer intereses, deseos, pensamientos, sentimientos y opiniones, estableciendo relaciones e interdependencia entre sus miembros.

2.3.2 Comprensión del espacio geográfico

Como se afirma en el capítulo 1, el espacio geográfico es el espacio social donde se desenvuelven los grupos humanos en su interrelación con el medio ambiente. En tal sentido es necesario que los estudiantes comprendan la dinámica interna y externa del espacio donde nos desenvolvemos para asumir una actitud responsable y proactiva frente a la ocurrencia de los diferentes fenómenos en el espacio. Esta comprensión del espacio geográfico nos lleva a entender los fenómenos y ocurrencias en el espacio donde vivimos, prevenir los riesgos geológicos, así como tomar una actitud reflexiva y critica sobre la acción del hombre frente al espacio geográfico; para no ser parte del deterior del equilibrio ecológico y conservar la dinámica espacial, con un desarrollo sostenible y sustentable para las futuras generaciones.

Por todo lo antes expuesto, nos atrevemos a decir que la nueva generación de estudiantes responde a necesidades e intereses propios de la sociedad actual, donde se privilegia el uso del internet y las herramientas tecnológicas. Así también, el perfil de egreso del diseño curricular de educación básica exige cambios en la enseñanza del área curricular, en función a los nuevos paradigmas educativos. La incursión de las tecnologías y del Sistema de Información Geográfica ha proporcionado una serie de herramientas digitales motivadores, dinámicas e interactivas para el conociendo y comprensión del espacio geográfico de fácil uso y libre acceso. En respuesta a estas características, se propone la capacitación en el uso de estrategias didácticas para discriminar la calidad y confiabilidad de las fuentes de información, utilizando herramientas digitales para el estudio y comprensión del espacio geográfico.

FUENTES CONSULTADAS

Área, M. (2013). *Aprender a representar el conocimiento: 28 herramientas online para la competencia digital*. https://manarea.webs.ull.es/aprender-a-representar-el-conocimiento-28-herramientas-online-para-la-competencia-digital/

Barrera, S. (s/a). *Presentación en PPT de: Aprendiendo a pensar Espacialmente: La naturaleza y funciones del pensamiento espacial.* PPT. Universidad Nacional de Colombia.
www.humanas.unal.edu.co/estepa/index.php/download_file/view/76/

Boix, G. y Olivella, R. (2017). *Los Sistema de Información Geográfica (SIG).* El proyecto PESIG (Portal Educativo en SIG) Servicio Nacional de Información Geográfica y Teledetección (SIGTE) VII Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía. Ciudadanía y Geografía. 23-24 noviembre 2007. Universidad de Valencia
file:///C:/Users/PATRICIA/Downloads/Pensamiento%20espacial%20-SIG.pdf

Bosque, J, y Ferreiro, E (2002). *Visualización Geográfica y Nuevas Cartografías*. Dpto. de Geografía. Universidad de Alcalá Calle Colegios N° 2, 28801-Alcalá de Henares Madrid (España)
http://geofocus.rediris.es/docPDF/Articulo4_2002.pdf

Carbonell, C.; Mejías, M. y Contero, M. (2012). I*nfraestructuras de datos espaciales: desarrollo de habilidades espaciales en el entorno del espacio europeo de educación superior*. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles Nº58-2012. Páginas 157-175.
file:///C:/Users/Cecilia/Downloads/2063-2044-1-PB.pdf

Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. Educación y Educadores.* http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204

De Miguel, G. (2015). *Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico.* G I R A M U N D O, R I O D E J A N E I R O, V. 2 , N . 4, J U L. / D E Z. 2 0 1 5.
file:///C:/Users/Cecilia/Downloads/Dialnet-DelPensamientoEspacialAlConocimientoGeograficoATra-5489976.pdf

De Miguel, G. (2015). *Tecnologías de la geoinformación para el desarrollo del pensamiento espacial y el aprendizaje por proyectos en alumnos de secundaria*. En: Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación: 1321-1327-2015.
http://congresoage.unizar.es/eBook/trabajos/139_de%20Miguel%20Gonzalez.pdf

González, E. (2015). *Recursos de Google para el desarrollo de una unidad didáctica con estudiantes de educación superior.* Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 11, julio, pp.1 – 15 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
http://www.redalyc.org/pdf/447/44718791010.pdf

Gonzato, M. y Godino, J. (2010). *Aspectos históricos, sociales y educativos de la orientación espacial.* UNIÓN. Revista Iberoamericana de educación matemática. Septiembre de 2010, Número 23, páginas 45-58 ISSN: 1815-0640
https://www.researchgate.net/.../282325827_Aspectos_historicos_sociales_y_educativos

Gonzato, M.; Fernández, T. y Díaz, J. (2011). *Tareas para el desarrollo de habilidades de visualización y orientación espacial*. NÚMEROS. Revista de Didáctica de las Matemáticas. ISSN: 1887-1984. Volumen 77, julio de 2011, páginas 99–117. http://www.sinewton.org/numeros/numeros/77/Articulos_05.pdf

Inevery Crea (2010). *Aprendizaje visual: herramientas digitales para crear gráficos*. https://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/aprendizaje-visual-herramientas-digitales-para/2dbba47a-8b2d-40ea-8184-aef8d359edf2

Kriscautzky, M, y Ferreiro, E (2014). *La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos* Educação e Pesquisa, vol. 40, núm. 4, octubre-diciembre, 2014, pp. 913-934 Universidad de São Paulo São Paulo, Brasil http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832592004

Maldonado, M. (2008). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior Laurus*, 14(28), 158-180.Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111716009

MINEDU (2017). *Currículo Nacional de Educación*. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

MINEDU (2015). *Rutas de Aprendizaje HGE*. Lima. http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/secundaria.php#

Moreno, A. (2015). *Sociedad de la geoinformación y conducta espacial del ciudadano como nuevos desafíos para la geografía*. POLÍGONOS. Revista de Geografía 2015, nº 27, 25-47 e ISSN – 2444–0272 http://revpubli.unileon.es/indRecuperado de ex.php/poligonos/article/view/3275/2447

Pacheco, H. y Pamplona, J. (2014). *Tecnología de la Información Geográfica en la enseñanza de ciencias de la tierra*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Revista UPE http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/viewFile/2537/1226

Rebich, S.; Goodchild, F. y Janelle, D. (2009). S*patial Thinking and Technologies in the Undergraduate Social Science Classroom*. https://www.researchgate.net/publication/232925243_Spatial_Thinking_and_Technologies_in_the_Undergraduate_Social_Science_Classroom

Santiago, J. (2005). *Enseñar Geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global. Histodidáctica: didáctica de las Ciencias Sociales.* Universidad de los Andes. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf

Santiago, J. (2006) *Teorías pedagógicas y enseñanza de la geografía en Venezuela Geoenseñanza,* vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, pp. 145-162 Universidad de los Andes San Cristóbal, Venezuela http://www.redalyc.org/pdf/360/36012425002.pdf

UNIVERSIDAD DE LA PUNTA (ULP) (s/a).*Concepto del espacio geográfico*. http://contenidosdigitales.ulp.edu.ar/exe/geo1/concepto_de_espacio_geogrfico.html

UNIVERSIA 2016. *Cómo evaluar la calidad de una fuente en internet. 21 de octubre 2016. Validación de fuentes académicas de internet: investigación con docentes y estudiantes de la UAT*, Campus Victoria. Susana Gómez-Loperena y Ma. Isabel Alcocer-Tinajero. Ciencia UAT. 7(2): 23-28 (Ene-Jun 2013). ISSN 2007-7521. http://www.redalyc.org/pdf/4419/441942929004.pdf

Valle, A.; González, Ramón et al (1998) *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar* Revista de Psicodidáctica, núm. 6, 1998, pp. 53-68 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006

Vásquez, M. y Noriega, M. (2010). *La competencia espacial. Evaluación en alumnos de nuevo ingreso a la universidad.* Educación matemática, vol.22 núm. 2, pp.65-91. http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v22n2/v22n2a4.pdf

Volver la mirada a las humanidades en la educación peruana

Rafael Ernesto Burga Burga

La vida humana pareciérale lo único digno de investigación. En comparación a ella, lo demás no tenía ningún valor…
(Oscar Wilde)

Resumen

Existe una tendencia casi natural en el ser humano por criticar o sancionar lo contingente sin profundizar en lo estructural. La pandemia producida por el Covid-19 cuestiona ferozmente el comportamiento de los jóvenes sin reparar en el rol de uno de los principales agentes de socialización, el agente educativo, en todos sus niveles, donde la formación humanística, pilar fundamental de la ciudadanía, ha sido relegada a un segundo plano.

El siguiente artículo busca aproximarse a las lecciones aprendidas que nos viene dejando la pandemia en razón de las acciones y comportamientos que tenemos como seres humanos frente a nuestros semejantes, vinculados a los retos y desafíos que debe asumir la educación peruana en cuanto a la valoración, fortalecimiento y potenciamiento de las disciplinas humanísticas como complemento esencial y obligatorio de la formación escolar y profesional de todas las carreras sin excepción. La instrucción pragmática es sumamente importante pero poco efectiva si no se desarrolla con un sentido humano, solidario, de compromiso con la patria y con la ciudadanía, en ese sentido, volver la mirada a las humanidades en el ámbito educativo, no como relleno ni mucho menos como premio consuelo, resulta ineludible para los hacedores de políticas educativas si realmente aspiramos a ser un mejor país

Palabras claves: *Humanidades, educación, colegio, universidad.*

El ser humano como eje de reflexión

Como todas las disciplinas científicas, las humanidades han ido adecuando sus definiciones, conceptos y alcances a través de los siglos, lo único que no ha variado es el ser humano como centro de reflexión. Diversos autores coinciden en lo polisémico del término, en esa línea Ayala (2019) citando a Morón nos recuerda que las humanidades en el sentido clásico

se dedican al estudio de la “alta cultura” (artes, teología, literatura, filosofía,) pero también hace hincapié en las humanidades digitales, que son parte de la realidad en el mundo actual, lo cual nos permite observar dos extremos del abordaje temático a través del tiempo, reconociendo el desarrollo y el aporte de diversas disciplinas científicas durante ese proceso de evolución que estudian al ser humano en su interacción social, cultural, personal, etc., como por ejemplo, la sociología, antropología, psicología, historia, entre otras.

El proceso de inserción de las humanidades en el ámbito educativo según Rivero (2013) fue muy lento y en sus inicios generó rechazo, pues, su cuestionamiento al teocentrismo empezó a mover los cimientos del status quo desde el siglo XV en adelante. Fueron los filósofos de la época quienes a través de sus reflexiones visibilizan la problemática del ser humano en torno a su precaria vida en sociedad y al potencial valor de la persona por sí misma en función de su condición humana. A partir del siglo XVI las humanidades van tomando mayor presencia en los ambientes universitarios.

Para el presente artículo, hubiera sido sesgado enfocar nuestras reflexiones únicamente en el sector superior – universitario, porque el solo hecho de haber llegado a la universidad supone que el hoy universitario viene premunido de una formación humanística desde el nivel escolar, situación que en nuestro país es muy cuestionable, además debemos tener en cuenta que la enseñanza y la práctica de las humanidades no es patrimonio de ningún nivel educativo, nuestra humanidad es lo que somos y seremos, es nuestro ser, nuestra esencia, desde que nacemos hasta que morimos.

En tiempos de pandemia por el Covid-19, la educación a distancia ya sea remota o totalmente virtual se ha convertido mundialmente en la única herramienta factible de enseñanza - aprendizaje de todos los niveles educativos, en ese sentido, al recibir las clases en el hogar los padres pueden brindar apoyo académico, mantener el control y en regla a sus hijos menores de edad en etapa escolar, claro está si es que existe el compromiso de los padres por hacerlo; situación que no siempre suele suceder con los hijos mayores de edad, jóvenes estudiantes de institutos o universidades, que por naturaleza quieren arriesgar, devorarse el mundo, ser libres e independientes, por ello, en muchas ocasiones deciden romper las reglas, arriesgar su vida al asistir a reuniones, fiestas, “privaditos”[7], partidos de

[7] Los “Privaditos” en Perú son reuniones sociales donde por lo general se contrata a un cantante u orquesta, reconocida o no, para que anime la fiesta con nulas medidas de bioseguridad y por supuesto quebrantando la ley que lo prohíbe. Las invitaciones para los asistentes son reservadas y en algunas ocasiones circulan por redes sociales.

fulbito, marchas de protesta masiva sin una plataforma unificada de lucha, como sucedió recientemente en el Perú, que conllevó a denominarlos “generación bicentenario”, obnubilados por la cobertura y exposición en redes sociales y prensa sin medir consecuencias, posteriormente ambos espacios también se encargaron de adormecerlos. Todas estas prácticas casi siempre son realizadas sin las medidas o protocolos de seguridad adecuados, generando críticas y epítetos desagradables, llamándolos indisciplinados, desordenados, desobedientes, rebeldes, egoístas, insolidarios, etc., empero, cabe preguntarse ¿por qué son así? ¿el solo hecho de ser jóvenes justifica su comportamiento? Resulta muy fácil criticar y adjetivar, pero qué hemos hecho los adultos o los principales agentes de socialización para no llegar a esta situación, ¿cuál ha sido nuestro aporte? O es que de repente nos asalta, a veces sin saberlo, ni meditarlo, el efecto espejo, criticando lo que nos molesta del comportamiento juvenil pero que en el fondo es el reflejo de lo que somos como personas y como sociedad, por tanto, los jóvenes se convierten en chivos expiatorios perfectos para cargar sobre sus espaldas lo que no nos gusta de nosotros mismos.

El tema de los comportamientos juveniles es muy complejo y extenso por las diversas aristas que propone, por ello, recurrimos al escritor y filósofo romano Emil Cioran, conocido por sus escritos llenos de desesperanza y fracaso, quien escribió un texto descarnado, brutal y realista, llamado: *“Del inconveniente de haber nacido”*, para tratar de ensayar respuestas a ciertas prácticas juveniles.

Cuando se es joven la posibilidad de morir se presenta como muy lejana y antinatural, además no forma parte de su reflexión ni quehacer cotidiano, salvo excepciones relacionadas con males físicos o mentales de complicado tratamiento; al respecto Cioran dice “El hombre acepta la muerte, pero no la hora de su muerte. Morir cuando sea, salvo cuando haya que morir.” (1998, p. 135), además agrega “En el fondo cada cual se cree y se siente inmortal, aunque sepa que va expirar dentro de un instante. Se puede comprender todo, admitir todo, imaginar todo, salvo la propia muerte, aunque se piense en ella sin descanso y se esté resignado.” (p.179)

El sentido de inmortalidad nos permite entender como las ganas de los jóvenes de hacer algo trascendente por su país, la indignación, el malestar, la impotencia al observar prácticas políticas deleznables, la adrenalina propia de la juventud, y claro está, la posibilidad de salir a

las calles después de un prolongado confinamiento producto de la pandemia por una causa que se piensa justa, se convirtió en una especie de catarsis existencial de libertad, catalizada por la manipulación y exposición masiva de las protestas en los medios de comunicación radiales, escritos, televisivos y redes sociales; estos detonantes se mezclaron y desencadenaron una movilización de jóvenes sin precedentes en el país, en razón de tiempo y cantidad. Muchas veces sin medir las consecuencias, se celebra la inmortalidad, al respecto Cioran sentencia:

> Cuando el hombre olvida que es mortal se siente empujado a hacer grandes cosas, y a veces lo logra. Este olvido, fruto de la desmesura, es al mismo tiempo la causa de sus desgracias. «Mortal, piensa como mortal.» La Antigüedad inventó la modestia trágica. (ibid. pp. 182 - 183)

Si a esta reflexión le agregamos una serie de sentimientos encontrados que se manifiestan en algunos jóvenes como la desesperanza, la desilusión, la ausencia de un futuro diferente por falta de oportunidades, entonces ¿qué más da contagiarse?, finalmente como diría nuevamente el pensador romano “quien ha superado el miedo puede creerse inmortal; quien no lo conoce lo es”.

Por otra parte, Tanaka se refiere a otra forma de comportamiento juvenil que podría ayudarnos a esclarecer el tema:

> El juvenilismo es una forma de complacencia que hace que los jóvenes no busquen el protagonismo político por sus propios méritos sino en virtud a que se lo merecen porque “son jóvenes” […] De este modo todo debe permitírseles, por ejemplo, que sean ignorantes e irresponsables (2001, p. 138)

Si en líneas anteriores remarcábamos la participación ciudadana juvenil a expensas de lo que pueda suceder, lo que sostiene Tanaka nos llevaría a explicar otras formas de participación en diversas actividades sin tomar las precauciones necesarias, amparados en la irresponsabilidad, licencia “de facto” propia de la juventud. Creemos pertinente minimizar, no descartar, la ignorancia como sinónimo de desconocimiento por parte de los jóvenes ya que actualmente la información como dato, aún sin procesamiento crítico, fluye a una velocidad increíble de diversas formas y estilos, resultando casi imposible ignorar lo que sucede en todo el planeta por la Covid-19 y las medidas de prevención que se deben tomar, por tanto, tal afirmación no es aplicable para el tema en cuestión.

Estas primeras reflexiones nos permiten tener un panorama más claro y generalizado para poder entender que existen situaciones de fondo y estructurales en la vida de los seres humanos que lo llevan a comportarse y tomar decisiones complejas, sin embargo, el juzgamiento y la crítica fácil para endosar los males que padecemos a otros es una condición casi natural en el ser humano que trasciende épocas y sociedades, por ello, tenemos que destacar el enorme reto que debe o debería cumplir el sistema educativo peruano en la formación de nuestros ciudadanos.

El rol de los centros de estudio: formación básica regular

Es una verdad irrefutable la influencia y relevancia de los agentes de socialización como la familia, los medios de comunicación y el grupo de pares en los comportamientos y actitudes de los niños, adolescentes y jóvenes que hoy en día se pueden observar y vivenciar en tiempos de pandemia, lamentablemente no es competencia del presente trabajo profundizar en ellos, sin embargo, antes de analizar lo que sucede en los centros de estudio peruanos es pertinente citar al gran maestro y pedagogo francés Célestin Freinet, quien observaba nuevas formas de comportamiento y convivencia social manifestadas en el relajamiento de los lazos familiares a partir de la primera guerra mundial:

> La casi totalidad de los padres de familia estaban entonces movilizados […] Mas tarde al hacerse más imperiosas las necesidades de la guerra, los adolescentes entran muy pronto en la producción, en el taller y en la fábrica a menudo al lado de sus madres, movilizadas también. La familia se había dislocado. La casa está vacía, salvo a las horas de comida. Otra organización social acaba de nacer. […] La segunda guerra mundial no hizo más que acentuar la evolución, con prácticas de irresponsabilidad y de mercado negro que pervirtieron todavía más a la juventud … (1972, p.11-12)

El escenario estaba pintado, por este motivo, hemos traído a colación el drama que padecen muchas familias, descrito magistralmente por Freinet y que el común de las personas cree que es un hecho actual, de la sociedad de consumo, cuando precisamente no lo es. Esta situación conlleva a que algunos padres erróneamente piensen que matriculando a sus hijos en el colegio saldan una deuda formativa con ellos, bajo esta premisa, se carga la mayor responsabilidad a estas instituciones sobre la instrucción y educación de sus hijos, lujo que no pueden darse los padres pues sus atareadas labores diarias no lo permiten. Lo ideal es

que tanto padres como escuela se complementen y no dejar exclusivamente en manos de los centros educativos el desarrollo de ciertos valores y principios humanos como la responsabilidad, la solidaridad, el respeto por la vida y por los derechos de los otros ciudadanos, el respeto por la ley, etc., que van definiendo nuestro comportamiento personal, social, tan cuestionado y criticado en tiempos de crisis como el que vivimos actualmente producto de la pandemia. Estos valores y principios deben ser inculcados de manera práctica en la familia como primer agente de socialización para ser reforzados posteriormente en la escuela.

Miró Quesada (s.f.) citando al politólogo argentino Marcos Kaplan, quien propuso el término "ideología de la desideologización", menciona que existe una corriente "[…] que pone especial énfasis y confianza en la técnica y en la ciencia, como si ambas fueran las únicas llamadas a resolver los problemas del mundo; cuando en realidad, solamente son un medio o instrumento que debe estar al servicio del hombre [...]" Lo citado se ajusta perfectamente al sistema educativo peruano, donde los hacedores de políticas públicas convierten al Ministerio de Educación en un feudo infranqueable en concordancia con las prácticas e ideologías del régimen de turno, sin una visión educativa clara, de Estado, a corto, mediano y largo plazo; en esa perspectiva se han diseñado planes de estudio y currículas educativas donde se prioriza la formación tecnológica, el razonamiento verbal (RV) y el razonamiento matemático (RM) como pilares de la educación de nuestros futuros ciudadanos; para ilustrar el tema Trahtemberg afirma:

> Los sistemas de evaluación de aprendizajes estandarizados mundiales nacidos en el siglo pasado que el Perú ha asumido como suyo también, han creado la ficción siguiente: la matemática es un área instrumental fundamental para el éxito en la educación superior y en la profesional, razón por la cual hay que darle un enorme peso en las evaluaciones de los estudiantes desde la educación inicial hasta la superior, incluyendo los exámenes de ingreso universitarios, por encima de cualquier otra área, habilidad o atributo de personalidad (2021, p.A2)

Para lograr tal cometido, los centros educativos privados se mueven en tres fases; la primera consiste en crear *sub grupos* o *grupos de élite,* con nombres rimbombantes que buscan impactar en la personalidad adolescente que cursa los últimos años de la etapa escolar, en

algunas ocasiones va de la mano con un buen merchandising para potenciar identidad y pertenencia.

Esta práctica, hábilmente maquillada, desde donde se le mire resulta excluyente de por sí, además de ser portadora de un perverso sentido discriminatorio, pues solo un reducido número de estudiantes puede pertenecer a este grupo selecto, cuando el propósito y fin de todo sistema educativo es la integración de todos los estudiantes en igualdad condiciones y oportunidades para lograr una mejor sociedad. Entonces la pregunta obligada sería ¿y el resto de estudiantes? La lamentable respuesta tácita es: la educación superior no es para ti. Si bien es cierto, como decía el maestro Luis Jaime Cisneros, la universidad no es para todos y no en un sentido discriminatorio sino en la perspectiva de valorar actitudes y aptitudes, intereses propios y vocacionales, apelando a la libertad de elección y oportunidades que todos los seres humanos debemos tener, resulta evidente que este tipo de práctica no está precisamente orientada a ello. Otra de las observaciones que abona al cuestionamiento es que se ha institucionalizado únicamente en colegios privados mas no en los públicos, por tanto, el mensaje para los estudiantes que se educan en colegios del Estado es que se las arreglen como puedan, pues están en desventaja. El hecho que los centros educativos estatales no realicen este tipo de práctica es porque se transgrediría derechos fundamentales garantizados en la Constitución Política amparados principalmente en los principios de igualdad, no discriminación y por supuesto la garantía de una educación de calidad para todos, aunque realmente estemos muy lejos de tan loable aspiración.

Luego pasan a la implementación de la segunda fase, que consiste en utilizar la imagen de los ingresantes como gancho publicitario del centro educativo, vendiendo en paralelo el tan manido eslogan “del colegio a la universidad” o “el colegio con mayor número de ingresantes”.

Finalmente, la tercera fase desemboca en una agresiva campaña publicitaria orientada principalmente a los padres de familia, donde además de destacar los atributos de infraestructura y laboratorios del centro educativo, el número de ingresantes, etc., les ofrecen, como plus adicional a la formación obligatoria que recibirán sus hijos, una “preparación intensiva”, a veces gratuita y otras veces pagada, con énfasis en matemáticas, lenguaje y sus derivados agrupados en los “famosos razonamientos” (RV y RM) tan comunes en la jerga escolar, lo que permitirá al futuro egresado, rendir un examen de

admisión exitoso cumpliendo con el sueño de ser universitario; sueño que a veces solo lo tienen los padres y que no necesariamente es compartido por los hijos. Entonces el progenitor evalúa su economía, sopesa sus ingresos - egresos y sintiendo que no va a tener un gasto adicional en academias de preparación pre universitaria, termina comprando el servicio.

Todo lo descrito anteriormente es parte de nuestra realidad educativa y como podemos observar relega a un segundo plano la formación humanística, vista a veces como relleno, mal enseñada en cuanto a información veraz y fidedigna, cargada de abundante teoría y poco sentido práctico, haciéndola pasar como irrelevante para la “cultura de éxito y competencia” que se inculca a los estudiantes.

Sostenemos que la formación tecnológica y el razonamiento matemático y verbal son esenciales para la formación de los educandos, pero no lo son todo, mucho menos si no cuentan con un fuerte soporte de ciencias humanas que permiten al estudiante desarrollar un pensamiento crítico y analítico en base a la realidad que vivimos y poder entender quiénes son como seres humanos y cuál es su rol en la sociedad. Lograr un balance integral en la formación de los estudiantes es lo ideal. Al respecto Trahtemberg, observando los resultados de las pruebas PISA, que priorizan indicadores relacionados con matemáticas y lectura, sostiene:

> Lo más curioso del asunto es que cuando se evalúa la conducta de un ciudadano adaptado y socialmente responsable, con valores y sensibilidad social, a nadie se le ocurre investigar si sabe o no matemáticas.
>
> Cuando se investiga la conducta descarriada de los delincuentes, las personas promiscuas, viciosas, drogadictas, violadoras, violentas, criminales, se detecta que hay problemas con una infancia infeliz, falta de maduración emocional, problemas de salud mental, incapacidad de adaptación positiva a la sociedad, limitado pensamiento crítico y ético, etc. que deberían ser indicadores mucho más cruciales a la hora de evaluar la educación que tuvo un alumno.
>
> Quiere decir que una buena educación tiene que ver con la calidad del vínculo de los profesores con los alumnos [...] y resolver problemas de la vida diaria más que los artificialmente inventados para que usen fórmulas matemáticas en su resolución (2016)

Los centros educativos deben formar ciudadanos y no autómatas preparados exclusivamente para postular a la universidad como una suerte de bancos andantes de preguntas de examen de admisión. Si los centros educativos continúan en esa línea y no extraen lecciones aprendidas de los comportamientos observados durante la pandemia por Covid-19 entendiendo que en el colegio se pueden inculcar, desarrollar, potenciar y mejorar, entonces no tendremos opción a reclamo más adelante, tampoco a quejarnos por la "irresponsabilidad de los jóvenes", pues, la familia y la escuela son los principales responsables. La Covid-19 es la primera advertencia mundial de lo que puede venir más adelante y los centros educativos deben profundizar en la formación integral de los escolares, para lograr una respuesta social más humana en razón de lo que venimos observando en la vida cotidiana.

En esa búsqueda por formar seres humanos comprometidos con la sociedad, la tarea no solo debe ser del Estado y de los privados, es necesario convocar, fomentar y promocionar iniciativas que vengan de la sociedad civil, de las universidades, institutos o cualquier otro espacio que busque aportar con la formación integral y humanista de los estudiantes de todos los niveles educativos en el Perú

Hace algunos años en España se desarrolló un proyecto muy interesante por parte de las Aldeas Infantiles SOS, donde los niños disponían de cinco minutos al día dentro de sus clases para reflexionar sobre su situación y la de otros niños en diversos contextos, abriendo un abanico de análisis en temas como la tolerancia, solidaridad, respeto, amistad, etc. Estas ideas eran registradas para luego seleccionar las mejores y publicarlas. Algo como esto necesitamos en el Perú, disruptivo y muy humano para empezar a mejorar como nación y no solo esperar que lo haga el gobierno sino también cualquier institución que apueste seriamente por contribuir con la mejora de la educación en el país.

Enseñanza de humanidades en la universidad

El gran sociólogo alemán Norbert Elías empieza su texto, *La sociedad de los individuos,* de la siguiente manera:

> Toda persona que escucha la palabra "sociedad" sabe a qué se está aludiendo o, al menos, cree saberlo. Una persona transmite esta palabra a otras como se entrega una moneda de valor conocido, cuyo contenido no es necesario

> examinar, Cuando una persona dice “sociedad” y otra escucha, ambas se entienden sin más. Pero. ¿nos entendemos realmente? (2000, p.17)

Al parecer lo mismo sucede cuando se habla de humanidades en el ámbito universitario. Se asume que el solo hecho de ser seres racionales y haber llegado a la máxima casa del saber, determina que ya no es tan necesario cultivar nuestra humanidad, reflexionar sobre ella o potenciarla.

La universidad no es ajena a la reducción de la enseñanza de ciencias humanas en las diferentes carreras profesionales, así pues, los estudiantes de otras disciplinas que no tengan que ver con humanidades, ven a estos cursos como aburridos e intrascendentes, asignándole mayor valor a los “cursos de carrera”, porque sus docentes les han hecho creer que son los más importantes para su formación profesional y por supuesto para la lógica que demanda el mercado, por ende, el resto es accesorio y hasta prescindible. En algunos casos han desaparecido de las mallas curriculares, tal como lo manifiesta Lerner: “[…] hoy un gran número de universidades han dejado de lado, cuando no han eliminado, los cursos formativos para enseñar directamente las materias de especialidad […]” (2011, p.17) En el mismo sentido, Ayala (op. cit., p.47) citando a Nussbaum apunta:

> en casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos (Nussbaum, 2010: 20).

Si revisamos las grandes transformaciones sociales y de conocimiento a través de los siglos podemos observar una relativa lentitud en comparación con los avances en ciencia y tecnología que experimentamos hoy en día. Las universidades están impulsando con mucha fuerza la fórmula I + D + I (Investigación, Desarrollo, Innovación) más orientada al campo tecnológico, lo cual es sumamente importante, empero debe ser complementado con formación humanística dictada por docentes competentes en la materia (sociólogos, antropólogos, lingüistas, psicólogos, politólogos, historiadores, etc.) con solvencia para

desarrollar asignaturas teórico prácticas, capaces de explotar y hacer aflorar el lado humano de los futuros profesionales, de desarrollar su capacidad de análisis y crítica, confrontándolos con la realidad, caso contrario estaríamos hablando de una formación por estancos que no es beneficiosa para los estudiantes.

Desde la otra orilla, los profesionales y estudiantes dedicados a las ciencias humanas tienden a criticar el pragmatismo y las escasa capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes de carreras profesionales diversas, hecho de por sí peligroso, porque la historia nos demuestra el altísimo poder destructivo que han ejercido algunos humanos sobre sus congéneres al tener este tipo de pensamiento. Creer que únicamente las humanidades tienen la capacidad de interpretar el mundo y ver la realidad como realmente es, ha traído mucha destrucción y desolación. En el Perú lo experimentamos en la década de los ochenta y noventa con el fundamentalismo de Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Tupac Amaru; por ello, la necesidad de un justo equilibrio para la formación de profesionales integrales.

La enseñanza de las humanidades para carreras profesionales de corte más científico – pragmático no debería ser aburrida sino mas bien activa, de acción, pero para lograrlo, los docentes, los estudiantes y la universidad deben ser disruptivos, generando compromisos y actividades en conjunto. La Universidad alejada de la sociedad se convierte en un claustro de formación teórica y dispensadora de grados académicos. Buscar la compatibilidad entre la teoría y la práctica es un gran desafío. Para ilustrar lo expresado en una entrevista que realiza Amy Goodman al economista chileno Manfred Max-Neef, éste manifiesta:

> A comienzos de este periodo estaba un día en una aldea indígena en la sierra de Perú. Era un día horrible; había estado lloviendo todo el tiempo. Estaba de pie en un barrio muy pobre y enfrente de mí estaba otro hombre también de pie en el lodo (no en el barrio pobre sino en el lodo). Y bueno, nos miramos. Este era un hombre de corta estatura, delgado, con hambre, desempleado, con cinco hijos, una esposa y una abuela. Yo era el refinado economista de Berkeley, maestro de Berkeley, habiendo sido maestro de Berkeley, etc. Nos mirábamos frente a frente y de pronto me di cuenta de que no tenía nada coherente que decirle en esas circunstancias; que todo mi lenguaje de economista era

> completamente inútil. ¿Debería decirle que se alegrara porque el producto interno bruto había subido un 5% o algo así? Todo era completamente absurdo.

Lo expresado por Max-Neff nos hace reflexionar sobre lo alejada que está la universidad de la realidad social. En los primeros años del siglo XX, uno de los grandes pensadores de la historia peruana, Víctor Andrés Belaúnde (2005, pp. 161-165), analizando el problema universitario encontraba un escaso vínculo entre la universidad y los estudiantes, argumentando que el recinto universitario no solo debe ser infraestructura, sino también, actividades, movimiento, ocio productivo, que si fueran bien explotados permitiría vincular a los estudiantes con la realidad que enfrentan o enfrentarán. En ese mismo sentido, Vargas Llosa (2012, p.36) cuestiona y llama a las Facultades de Humanidades, conventos de clausura solo para especialistas. La solidez académica es fundamental y sería mucho más productiva y complementaria si va acompañada de una programación sistemática de actividades dinámicas que tengan relación con el respeto por la ciudadanía, las leyes, la solidaridad, la empatía con el prójimo, con la ciudad, etc. Esta debe ser una apuesta de todas las universidades, sin excepción, tanto del sector público como del privado, pues no es únicamente un problema peruano. Trahtemberg, citando a Ronald J. Daniels presidente de la prestigiosa Universidad Johns Hopkins sostiene que: “es trabajo de las universidades formar ciudadanos. La educación superior no está a la altura de ese desafío” (2020, p.A2). Como podemos ver, esta es una tarea urgente e ineludible que debe ser asumida por la universidad con mucha responsabilidad.

Humanidad digital

Vivimos una era digital sin precedentes e irreversible, donde las relaciones humanas de contacto directo han perdido territorio, en ese sentido, la familia y los maestros deben tratar de desarrollar e inculcar un sentido crítico en sus estudiantes para tratar de hacerles ver que las redes sociales, por citar un ejemplo, son solo vehículos de transmisión, lo cual por supuesto es extremadamente complicado porque el territorio perdido al parecer es irrecuperable y el problema no es precisamente de los adolescentes y de los jóvenes sino también de los adultos y maestros que viven atrapados en la vorágine de las redes sociales.

Yuval Noah Harari, en su texto, *21 lecciones para el siglo XXI* (2018) dice: “La humanidad está perdiendo la fe en el relato liberal que ha dominado la política global en las últimas décadas, exactamente cuando la fusión de la biotecnología y la infotecnología nos enfrenta a

los mayores desafíos que la humanidad ha conocido.” A la vez desarrolla todo un capítulo llamado “Los humanos tenemos cuerpo” donde critica el manifiesto audaz de Mark Zuckerberg en relación con Facebook del año 2017 que trató de crear una narrativa orientada a crear comunidades más íntimas para mejorar la relación de los seres humanos. De manera muy diplomática Harari se burla de las “buenas intenciones” del creador de Facebook, desenmascarando la real preocupación por su negocio que por la humanidad.

Lo anteriormente señalado no quiere decir que la tecnología sea perjudicial, sino que debe tener su lugar en el espacio de nuestra convivencia como especie humana, de tal manera que no estemos supeditados a su utilización. Al respecto estudiosos destacados como Castells (2012), Romero y Sánchez (2014), Baraibar y Cohen (2012), García-Galera y otros (2014), han destacado el enorme potencial de las redes y la tecnología en la vida de los seres humanos, siempre como vehículo complementario de información.

A manera de colofón, es imprescindible recordar la enorme figura de Hannah Arendt, quien buscando establecer una diferencia entre la naturaleza humana y la condición humana, sobre la primera sostuvo que su explicación desborda nuestra limitada comprensión y sobre la condición humana afirma: “Los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia” (2016, p.23). Rubricando lo anteriormente expresado, Cáceres manifiesta: “Afirmo que no es posible enseñar la no violencia con actitudes violentas, no es admisible pedir paz y golpear, pedir amor y despreciar, pedir solidaridad, sacrificio, comprensión, participación y destruir la fe, la confianza, la esperanza desorientando valorativamente a los ciudadanos, a los padres, a la familia […]” (1989, p.28), en síntesis, la prédica con el ejemplo.

Si los centros de estudio desde inicial hasta la universidad entienden que la formación humanística teórico – práctica es fundamental para mejorar nuestra condición humana en compatibilidad con el desarrollo digital que vivimos actualmente, entonces por lógica, la opción no es el descarte de las humanidades sino fomentarlas como el complemento perfecto para una formación integral de nuestros estudiantes, de esta forma se estaría dando un pequeño gran paso en la formación de ciudadanos empáticos, solidarios, con criterio, que sepan afrontar tiempos complicados como los que nos está tocando vivir hoy.

Bibliografía

Arendt, H.

2016 La condición humana. Barcelona: Paidos

Ayala, T.

2019 Algunas consideraciones sobre las humanidades desde la era digital. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762019000100039

Belaúnde, V.

2015 La realidad nacional. Lima: Editora El Comercio S.A.

Cáceres, A.

1989 Familia comunicación y sociedad. Lima: Okura editores

Cioran E.

1998 Del inconveniente de haber nacido. Segunda edición Madrid: Taurus. Recuperado de: http://crimideia.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/02/em-cioran-del-incoveniente-de-haber-nacido.pdf

Ecología Política.

2013 Manfred Max-Neef. Recuperado de: https://www.ecologiapolitica.info/?p=748

Elías, N. (2000) La sociedad de los individuos. Barcelona: Península

Freinet, C.

1972 La formación de la infancia y de la juventud. Segunda edición. Barcelona: Editorial Laia

Harari, Y.

2018 21 lecciones para el siglo XXI. Barcelona: Debate Recuperado de https://pmadsena.weebly.com/uploads/1/2/7/1/12712314/21_lecciones_para_el_siglo_xxi_-_yuval_n.pdf

Lerner, S.

2011 “Necesidad de los Estudios Generales” *La República* (25 de setiembre): 17. Lima

Miró Quesada, F.

s.f. “Ideología de la desideologización”

Rivero, A.

2013 ¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad? Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000300003

Tanaka, M.

2001 Contrajuventud. Ensayos sobre juventud y participación política. Lima: IEP

Trahtemberg, L.

2021 “No es matemáticas. Es ciencia”. *La Industria*. (14 de Febrero): A2. Chiclayo

2020 “Formación ciudadana en las universidades”. *La Industria*. (9 de Febrero): A2. Chiclayo

2016 “¿No hay alternativa a PISA?”
https://www.trahtemberg.com/articulos/2864-ino-hay-alternativa-a-pisa.html

Vargas Llosa, M.

2012 La civilización del espectáculo. Lima: Alfaguara