



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador



Instituto Pedagógico de Caracas

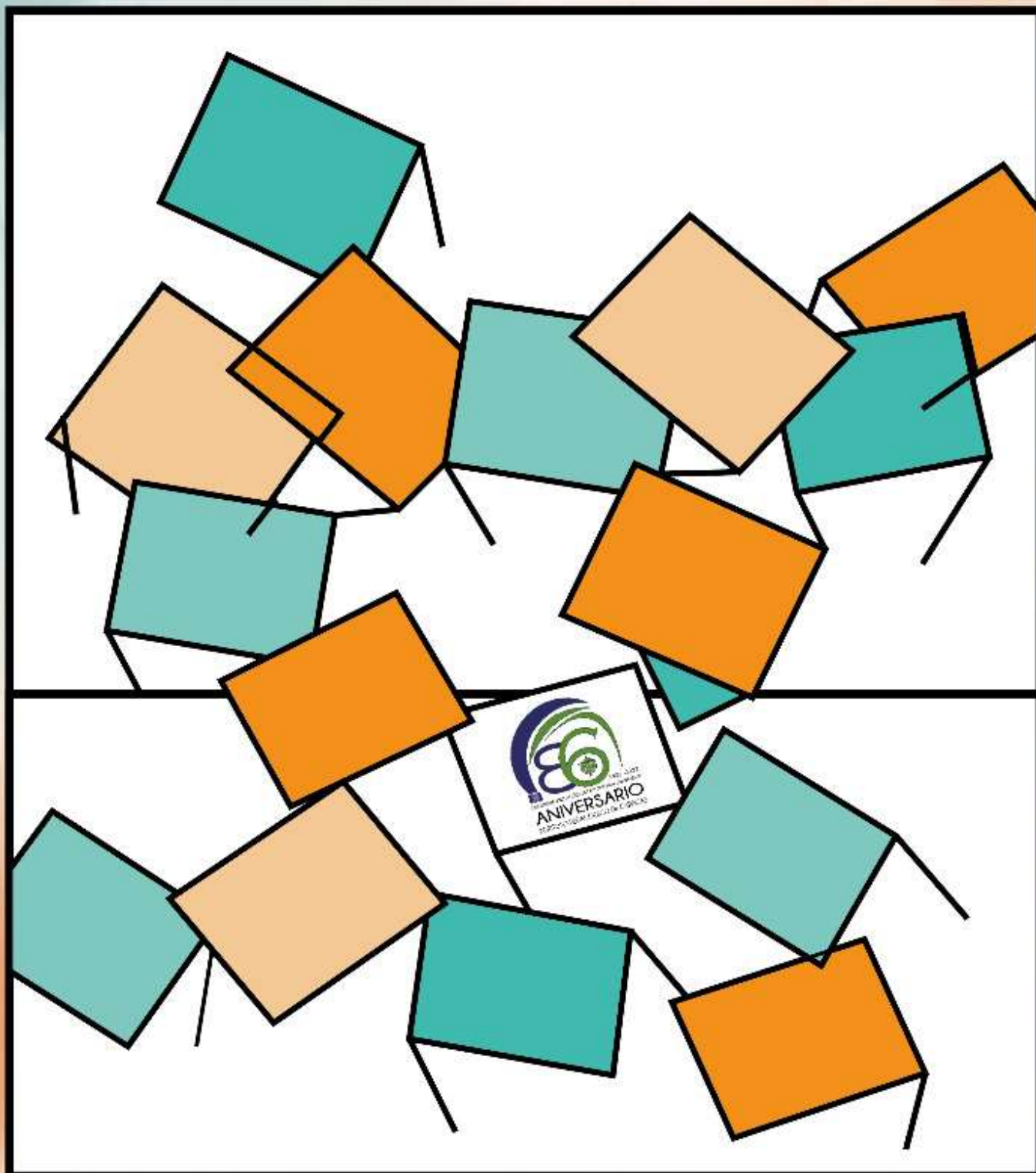
Depósito Legal p. p. 76-1650

ISSN. 0798-0329

ISSN 0798-0329-L

Revista de Investigación

N° 110 Vol. 47. 2023



Revista cuatrimestral arbitrada e indizada en:

BIBLO UCV

Scielo

Latindex



Dialnet

EBSCO Publishing

Revenicyt

CLASE

IRESIE

ROAD

REBID

Redalyc



Directorio de revistas OEI

Revista acreditada por FONACIT

 ISSN. 2790-3613

 ISSN-L. 0798-0329

Depósito Legal p.p. 76-1650

Revista de Investigación ©

Instituto Pedagógico de Caracas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Av. Páez, Edificio Histórico del Instituto Pedagógico de Caracas

Coordinación de Investigación e Innovación

Urbanización El Paraíso- Caracas 1021, Venezuela.

☎Teléfono-Fax (212) 451.37.81

✉Dirección de correo electrónico: revistadeinvestigacion@gmail.com

Teléfono de oficina (212) 405-27-35

🌐<http://revistas.upel.digital/index.php/revinvest>

🌐<https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/>

Diseño de original de cubierta: Prof. Guido Morales

Diseño de cubierta: Prof. Adhonay Ramírez

Diagramación: Prof. Arismar Marcano Montilla

La **Revista de Investigación** no se responsabiliza por la opinión emitida por los autores en sus artículos y demás contribuciones.



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector: Dr. Raúl López Sayago

Vicerrectora de Docencia: Dra. Doris Pérez Barreto

Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Dra. Moraima Esteves González

Vicerrectora de Extensión: Dra. María Teresa Centeno de Algomedá

Secretaria: Dra. Liual Moreno de Tovar



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Directora (E): Dra. Zulay Pérez Salcedo

Subdirector de Docencia (E): Dr. Franklin Núñez Ravelo

Subdirectora de Investigación y Postgrado (E): Dra. Arismar Marcano Montilla

Subdirector de Extensión (E): Dr. Humberto González Rosario

Secretaria (E): Dra. Sol Ángel Martínez

Coordinador de Investigación e Innovación del IPC: Prof. Alejandro Rodríguez Becerra

Consejo Editorial

Dra. María Concesa Caballero Sahelices, Universidad de Burgos, Burgos- España
<https://orcid.org/0000-0001-8079-4717>

Dra. Giovanna Lombardi, Universidad Central de Venezuela, Caracas- Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-6067-6008>

PhD. Marco Antonio Moreira, Universidad Federal Do Rio Grande Do Sul- Porto Alegre, Río Grande del Sur- Brasil
<https://orcid.org/>

Dra. Maryluz Rodríguez Palmero, Centro de Educación a Distancia C.E.A.D Santa Cruz de Tenerife-España
<https://orcid.org/>

Dr. Jesús Aranguren, Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Tulcán, Carchi, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-4318-7771>

Dra. Dalia Díez de Tancredi, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas- Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-1058-704X>

Dra. Penélope Hernández, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas- Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-6572-2085>

Dra. María Maite Andrés, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas- Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-4601-8719>

Editor

Dra. Arismar Marcano Montilla, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-4262-6680>

Co-editor

Dra. Dalia Díez de Tancredi, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-1058-704X>

Comité Académico

Dra. Lily Stojanovic, Universidad Central de Venezuela, Caracas- Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-1714-1227>

Dr. Ramón Escontrela Mao, Universidad Nacional Abierta, Caracas- Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-5724-8029>

Dra. Sara Lara, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas- Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-1941-8514>

Dra. Marlene Toledo, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas- Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-9503-100x>

Prof. Alejandro Rodríguez Becerra, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas- Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-1634-744X>

Cuerpo de asesores y evaluadores del N° 110 Vol. 47, año 2023

Prof. Adhonay Ramírez Padilla adhonayramirez@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-1691-4830 Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela	Mag.E. Alejandro Rodríguez Becerra alejandro67721@hotmail.com https://orcid.org/0000-0003-1634-744X Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela	Mag. Ángel Mujica López amujica4@yahoo.com https://orcid.org/0000-0002-1549-1741 Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IMP, Venezuela
Mag. Carlos Eduardo Lugo Almeida profcarloselugo@gmail.com Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela	Dra. Cecilia del Carmen Peña Rojas ceciprr@hotmail.com https://orcid.org/0000-0002-6506-9039 Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPMJMSM, Venezuela	Mag. Cristi Alexandra Astudillo Peralta astudillocristi@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-1902-1923 Polinorte, Colombia
Dra. Dalia Díez de Tancredi daliadiezescibano@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-1058-704x Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela	Mag. Eleazar Anaya Benavides semillero.gema.iegag@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-2390-7951 Institución Educativa Gabriel Escorcía Gravini, Colombia	PhD. Esteban Fernández Moreira estebanfernandez@uees.edu.ec https://orcid.org/0000-0003-1892-5370 Universidad Espíritu Santo, Ecuador
Mag. Fabio Aislant Moreno Faislant2013@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-8476-0685 Institución educativa Técnica Agroindustrial de Málaga, Bolívar, Colombia	Prof. José Rosales-Veitia andrew_rovei@hotmail.com https://orcid.org/0000-0002-0264-2715 Centro de Investigaciones Peruano Venezolano, Lima- Perú	Dr. Juan José Obando juanobando@yahoo.com https://orcid.org/0000-0002-5960-6002 Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela
Dra. Laura Mendoza Ríos laura_mendoza20@hotmail.com Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela-Universidad Católica Andrés Bello, Caracas- Venezuela	Mag. Ed. Luis Fernando Castillo Herrera castilloluis93@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-1452-334X Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela	Dra. María Maite Andrés Z. maitea2005@gmail.com 0000-0003-4601-8719 Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela
Mag. Maritza Juliet Tenorio Troncoso maritzatenoriot@gmail.com https://orcid.org/0000-0001-8695-4427 Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, Colombia	Dra. Miren de Tejada Lagonell miren.detejada.ipc@upel.edu.ve https://orcid.org/0000-0003-1854-3997 Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela	Dra. Miriantonieta Castro de Nino m.castro.1251@gmail.com 0009-0002-8495-0128 Universidad Simón Rodríguez, Venezuela
Dra. Penélope Hernández penelopec47@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-6572-2085 Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela	Mag. Sandra Bello Ramírez https://orcid.org/0009-0006-7653-0325 sandrabello@ieduardosantosneiva.edu.co Polinorte-UPEL, Montería, Colombia	Dra. Sara Lara de González saralara21@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-1941-8514 Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela
Mag.E. Tulio José Villorín Simosa tuliovillorinsimosa@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-4088-386X Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela		Dra. Verónica Oliveros veroliveros19@gmail.com 0009-0009-4864-5688 Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Venezuela

Revisión de textos en inglés y portugués

Dra. Audy Castañeda, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas- Venezuela.
<https://orcid.org/0000-0002-5995-9377>

Prof. José Rosales-Veitia, Centro de Investigaciones Peruano Venezolano, Lima- Perú.
<https://orcid.org/0000-0002-0264-2715>

OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN

La **Revista de Investigación** es un órgano de divulgación de trabajos originales e inéditos provenientes de la investigación educativa y de otras áreas del conocimiento. Es una revista arbitrada, su publicación es cuatrimestral (enero-abril; mayo-agosto; septiembre-diciembre) con artículos evaluados mediante un sistema doble ciego, lo que permite la objetividad y transparencia para seleccionar los artículos que se publican en cada uno de sus números.

Es una publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) Venezuela y su administración está a cargo de la Subdirección de Investigación y Postgrado, a través de la Coordinación de Investigación e Innovación. Su estructura organizativa está integrada por un *Consejo Editorial* coordinado por el editor, un *Comité Académico* y el *Cuerpo de Asesores*, árbitros externos e internos y colaboradores de cada número.

Sus números se envía en archivo digital a bibliotecas, directorios y centros de documentación en Venezuela y a nivel internacional: Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, México, Puerto Rico, Perú, Chile, Costa Rica, Ecuador, Uruguay, Estados Unidos, Alemania, España, Portugal, Suiza y la UNESCO en París, Marruecos, entre otros.

ESTRUCTURA DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN

- Carta al Editor
- Presentación
- Artículos generales
- Investigaciones
- Reseña de páginas *web*, *blogs* y otros documentos electrónicos
- Eventos
- Avances de Investigación
- Currículo de los autores

CARTA AL EDITOR

Espacio para expresar ideas, opiniones y recomendaciones en relación a contenidos de cada número de la revista.

PRESENTACIÓN

Espacio donde el Consejo Editorial se dirige a lectores e investigadores de la Revista de Investigación para presentar el volumen y número refiriendo la temática de los artículos y demás aspectos que la conforman.

ARTÍCULO GENERAL

Los artículos se referirán a:

- Problemas de actualidad relacionados con la investigación en sus aspectos educativos y científicos.
- Aspectos relacionados con la investigación en un área que no están basados en resultados originales del autor.
- El desarrollo actualizado de un tema especializado producto de la investigación.

Estarán identificados con título en español, inglés y portugués (Letra 14) nombre de autor (es), institución de trabajo, dirección electrónica, resumen en español, inglés(abstract) y portugués (resumo) y sus palabras claves; no deberá exceder de 150 palabras. Se debe adecuar su estructura según el tipo de trabajo, sin embargo debe contener de manera explícita: Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias. Las referencias seguirán las normas UPEL. Para trabajos de autores extranjeros las referencias seguirán normas APA. Máximo 25 páginas.

INVESTIGACIONES

Los artículos se corresponden a investigaciones llevadas a cabo en las diferentes áreas del conocimiento. Los trabajos de investigación deben estructurarse en la forma siguiente: Título en español, inglés y portugués, nombre(s) de (los) autores, institución (es) a la cual pertenece el (los) autor (es) y direcciones electrónicas, OrcID; resumen en castellano, inglés y portugués con sus palabras claves y no debe exceder de 150 palabras. Organizar su estructura en Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias que deben seguir las normas UPEL. Las investigaciones documentales deben contener en forma implícita e explícita los elementos antes señalados. Para trabajos de autores internacionales se solicitan las referencias según APA. Máximo 25 páginas.

RESEÑAS

Sección dirigida a referenciar publicaciones y documentos de actualidad, en formato impreso o electrónico; de interés académico e investigativo para la comunidad científica y universitaria. Se consideran diferentes tipos. Toda Reseña debe presentar los datos del autor que la presenta.

Reseña de libros: debe resumir la temática central de la obra y comentarios por parte de la persona que lo refiere. Deben estructurarse con: Título, autor(es), año, editorial, número de páginas. Máximo 3 páginas.

Reseña de revistas: se referirán revistas nacionales o extranjeras cuya temática sea de interés para la comunidad universitaria. Deben estructurarse con: Título, descripción del área temática, tipo de artículos que publica y periodicidad, datos editoriales, Institución, país, localización. Dirección web. Máximo 3 páginas

Reseña de tesis, de trabajos de grado o ascenso: se referirán trabajos elaborados por investigadores como parte de sus ascensos académicos, como trabajos finales para obtener títulos de post grado. Quien elabora la reseña debe colocar sus datos de identificación. Deben estructurarse con: Título, autor (es), resumen en español, inglés (abstract) y portugués (resumo) con sus palabras clave, tipo de trabajo (Doctoral, Maestría, Especialización, Ascenso) e indicar nombre del tutor, departamento, universidad, fecha de aprobación. Máximo 3 páginas.

Reseña de páginas web, blogs y otros documentos electrónicos: se referirán a trabajos y otros elementos de estos espacios electrónicos donde se incorporan referencias de trabajos publicados en Internet que sean de interés para el campo académico e investigativo. Deben estructurarse en: título, autor (es) de la revisión, breve información sobre el contenido, especificación de dirección (es) electrónica (s) y los aportes que justifican dicha referencia. Máximo 3 páginas.

Reseña de eventos académicos: se refiere a Jornadas, Congresos, Conferencias y otras actividades de interés para la comunidad. Quien elabora la reseña debe colocar sus datos de identificación. Debe presentar el tipo de evento, lugar y fecha de su realización; indicar sus objetivos, audiencia y breve contenido de la misma. Puede acompañarse de logos y fotografías. Máximo 3 páginas.

EVENTOS

Espacio para promocionar eventos académicos nacionales e internacionales. Se deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. Máximo 2 páginas.

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Para difundir resultados parciales de investigaciones que sus autores consideren de relevancia. Los trabajos deben estructurarse en: Título, autor (es), descripción breve de la investigación en la cual se enmarcan los resultados y su relevancia. Máximo 2 páginas.

INSTRUCCIONES GENERALES PARA LOS AUTORES

Los trabajos deben ser inéditos, por lo que no serán aceptados ni publicados aquellos artículos que el autor someta a consideración en otras revistas.

Al momento de enviar un artículo, el o los autores enviarán comunicación declaración de originalidad de su contribución (para acceder al modelo ingrese al enlace: <https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/normas-para-autores/>). El Consejo Editorial de la Revista de Investigación se compromete en respetar el orden en que los autores aparecen en el manuscrito, a verificar con detenimiento la exposición de conflictos de intereses si los hubiere. La revista por ninguna circunstancia develará la autoría de algún documento a los evaluadores o viceversa, cumpliendo con el reglamento sobre el arbitraje doble ciego y las normas editoriales.

Los interesados enviarán sus aportes a través del correo electrónico: revistadeinvestigacion@gmail.com a nombre del editor. De esta manera se procede a su registro inicial en la **Revista de Investigación**. Una vez recibidos de manera electrónica, el coordinador-editor notificará de su recibo y se inicia el proceso de evaluación formal, tanto por el comité editorial como por pares académicos (especialistas). Este proceso se realiza mediante el arbitraje doble ciego a cargo de tres (3) árbitros quienes revisarán y darán a conocer el resultado de la evaluación de cada artículo utilizando un instrumento que para tal fin suministra el coordinador-editor de la revista. Los evaluadores de cada artículo son externos al equipo editorial. Para conocer el instrumento de evaluación ingrese al enlace: <https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/normas-para-autores/>.

El procedimiento de evaluación es coordinado desde la oficina de la revista en el Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Avenida Páez - El Paraíso, Caracas-1021, Venezuela. El resultado del arbitraje de cada artículo será comunicado al autor por escrito, señalándose si el mismo ha sido aprobado con o sin observaciones o no aprobados. En el caso de tener observaciones, las mismas deberán ser incorporadas por el autor siguiendo las instrucciones que al respecto le señale el coordinador- editor. Los artículos no aprobados serán devueltos al autor acompañado de una comunicación.

Como política de detección de plagio, la **Revista de Investigación** someterá a revisión todos los artículos que se le envían empleando el servicio CopySpider freeware Software antiplagio antes de proceder al arbitraje doble ciego. Si se sospecha de algún tipo de plagio se procederá a su verificación basado en los diagramas de flujo propuestos por el Comité de Ética de Publicaciones (COPE) (2018), para tomar una decisión. En caso de identificarse copias extensas de porciones de texto sin la debida referencia, el Consejo Editorial comunicará por escrito al autor o autores en la que se resaltará la declaración de originalidad de su artículo enviada previamente por los autores y señalando los indicios documentales del plagio como motivo de la no aprobación del artículo.

Las contribuciones deben ser escritas con procesador de textos para PC, en tamaño carta, a un espacio y medio, con un margen de tres centímetros en los lados superior e izquierdo y de dos centímetros en los lados inferior y derecho (Letra Arial 12). Las referencias bibliográficas y hemerográficas seguirán las normas del Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (<https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/copia-de-informacion-para-autores2/>). Los trabajos de autores internacionales seguirán normas APA <https://normasapa.in/>.

Los cuadros y tablas, se denominarán cuadros. Se denominan gráficos a las figuras, fotografías, dibujos, esquemas, entre otros y deben tener un número de identificación y un título descriptivo de su contenido. Se enumerarán de forma continua a lo largo del texto utilizando números arábigos. El número y título de los cuadros deben colocarse en la parte superior, mientras que en los gráficos se colocará en la parte inferior. El tamaño de la letra debe ser en Arial 12 puntos para asegurar su lectura. Las notas para explicar los datos presentados, suministrar información adicional o identificar la fuente, se colocarán en la parte inferior de cada cuadro o gráfico, con un tamaño de letra menor a 10 puntos. Los gráficos deben tener buen contraste y adicionalmente deberán enviarse en archivo aparte.

Para la publicación de artículos escritos en idioma distinto al español, el autor deberá enviar los resúmenes en español, inglés, portugués y el idioma original.

Los autores deben colocar su número de registro ORCID. De no contar con el mismo, recomendamos visitar la página <https://orcid.org/signin>.

La **Revista de Investigación**, considerando la importancia de garantizar la ética en cada una de sus publicaciones; solicita al cuerpo editorial, los árbitros y los autores a actuar de acuerdo a las recomendaciones de buenas prácticas para editores y autores propuestas por Comité de Ética de Publicaciones (COPE). Para conocer las buenas prácticas éticas de la revista, recomendamos visitar el siguiente enlace: <https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/normas-para-autores/>).

La **Revista de Investigación** al aceptar colaboraciones no ejerce cesión exclusiva de los derechos de autor a su favor, por lo que se permite reutilizar las contribuciones bajo los parámetros establecidos en la Licencia Creative Commons Atribución No Comercial-Compartir igual 3.0 Venezuela (CC BY- NC-SA 3.0VE)

La **Revista Investigación** permite e incentiva a que los autores, posterior a la publicación del trabajo, depositen sus artículos en otros repositorios y herramientas colaborativas mientras se garantice la mención de la revista como fuente de publicación. La **Revista Investigación** se reserva el derecho de difundir los trabajos de investigación publicados en espacios virtuales a saber: redes sociales, plataformas de visualización y página web, destinadas a la divulgación científica. La revista no se responsabiliza por la opinión emitida por los autores en sus artículos y demás contribuciones.

La **Revista de Investigación** no solicita el pago de importe alguno por la recepción, arbitraje o publicación de las contribuciones.

CONTENIDO

Presentación	12
--------------------	----

ARTÍCULO GENERAL

Miren De Tejada Lagonell, Cecira Briceño Chacoa e Isabel Pérez Bescanza. Relatos de superación: vivencias de un grupo que ha padecido COVID-19 en ciudades latinoamericanas. <i>Stories of overcoming: experiences of a group that has suffered COVID-19 in latin american cities. Relatos de superação: vivências de um grupo de pessoas afetadas por COVID-19, em cidades latino americanas.</i>	13
--	----

INVESTIGACIONES

Jorge García Villanueva, Claudia Ivonne Hernández Ramírez y Juan Carlos Gómez Palacios. Concepciones del estudiantado de psicología educativa sobre la homosexualidad. Estudio de caso en una universidad mexicana. <i>Educational psychology students' conceptions ofhomosexuality. A case study in a Mexican university. As concepções dos estudantes de psicologia educacional sobre homossexualidade. Um estudo de caso em uma universidade mexicana.</i>	37
--	----

Ana María Urbina Arana, Yoseph Max Camac Núñez, Davey Luis Solis Egoavil y Steve Dann Camargo Hinostroza. Contaminación de suelos por metales pesados en comunidades agrícolas. <i>Soil contamination by heavy metals in agricultural communities. Poluição do solo por metais pesados em comunidades agrícolas</i>	66
---	----

María Cristina Duarte Amado. Aproximación al estado de la cuestión sobre el trabajo Infanto-juvenil en Colombia. <i>Approach to the state of the issue of child and youth work in Colombia. Abordagem da situação do trabalho infantil e juvenil na Colômbia</i>	86
---	----

Sucño Carrasco Saul, Ángela Cyntia Chávez Canto, Dayana Brigith Calderon Pure y Anieval Cirilo Peña Rojas. Creación de áreas de conservación. Una revisión sistemática de su valoración económica y ambiental. <i>Creation of conservation areas. A systematic review of its economic and environmental valuation. Criação de áreas de conservação. Uma revisão sistemática de sua avaliação econômica e ambiental.</i>	106
--	-----

Sarita Emperatriz Llatas Rodríguez. Inteligencias múltiples y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de secundaria. <i>Multiple intelligences and the development of basic competencies in high school students. Inteligências múltiplas e desenvolvimento de competências essenciais em estudantes do ensino médio</i>	127
---	-----

Anna Patrizia De Marco R. y Belkys Juliana Guzmán de Castro. La autorregulación del aprendizaje en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Una propuesta. *The self-regulation of learning at the Libertador Experimental Pedagogical University. A proposal. A autorregulação da aprendizagem na Universidade Pedagógica Experimental Libertador. Uma Proposta* **144**

Helena Enith Vargas Apolinario. Patrimonio Monumental de la Nación Peruana: proceso histórico, político y cultural. *Monumental Heritage of the Peruvian Nation: historical, political and cultural process. Patrimônio Monumental da Nação Peruana: processo histórico, político e cultural* **169**

Martín Palomino Contreras, José Sánchez Uzcátegui, Roger Loyola Gonzales y María Isabel Manta Nolasco. Valoración económica del área de conservación regional de Codo de Pozuzo-Perú. *Economic valuation of the Codo del Pozuzo regional conservation area-Peru. Avaliação econômica da área de conservação regional codo del Pozuzo-Peru* **190**

Carlos Andrés Duarte Amado. Visión prospectiva para el uso de las TIC en la educación rural colombiana. *Prospective vision for the use of ICT in Colombian rural education. Visão prospectiva para o uso das TIC na educação rural colombiana* **210**

Franklin Castillo-Retamal, Fernanda Cordero-Tapia y Cristián Aguilar-Correa. Educación Ambiental en el currículo universitario chileno: invisibilidad en la formación de profesores. *Environmental education in the Chilean university curriculum: invisibility in teacher training. Educação Ambiental no currículo universitário chileno: invisibilidade na formação de professores.* **235**

Omar Eduardo Padilla Diaz y María de los Ángeles Sánchez Trujillo. Desempeño y motivación laboral en docentes universitarios peruanos durante la pandemia. Una revisión sistemática. *Teaching performance and job motivation of Peruvian university teachers in times of pandemic. A systematic review. Desempenho docente e motivação laboral de docentes universitários peruanos em tempos de pandemia. Uma revisão sistemática.* **251**

Fredy Quispe Quispe. Estrategias cognitivo-interpretativas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primaria. *Cognitive-interpretative strategies for the development of critical thinking in primary school students. Estratégias cognitivo-interpretativas para o desenvolvimento do pensamento crítico em alunos do ensino fundamental.* **272**

CURRICULO DE LOS AUTORES.....289

PRESENTACIÓN

Para este número el *Consejo Editorial de la Revista de Investigación* ofrece a los lectores: estudiantes, docentes e investigadores, el segundo número del año 2023 (Mayo-Agosto). La misma contiene 13 de los 19 trabajos recibidos de Universidades nacionales e internacionales, de países como Perú, Chile, Colombia y Ecuador, los cuales fueron evaluados durante el primero cuatrimestre del año 2023, mediante un proceso de arbitraje por pares a doble ciego, alusivos a diversos temas de interés educativo asociados a la exploración de las inteligencias múltiples y el desarrollo de competencias básicas en estudiantes de secundaria; la autorregulación del aprendizaje en la UPEL; abordaje de las estrategias cognitivo-interpretativas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes peruanos, así como el estudio prospectivo de la educación rural colombiana y el uso de las TIC.

También se presentan dos trabajos de orden psicológico, referidos a la superación de la afectación del COVID-19 a partir de los relatos de los sobrevivientes y las concepciones que tienen los estudiantes de Psicología Educativa sobre la homosexualidad. Desde la perspectiva ambiental, los trabajos sobre la contaminación de los suelos por metales pesados en comunidades agrícolas; la creación de áreas de conservación y la valoración económica de áreas conservadas, así como el análisis de la Educación Ambiental en el currículo universitario chileno.

Finalmente, dos trabajos indagan sobre la perspectiva laboral. El primero, del trabajo infanto-juvenil en Colombia, mientras que la segunda contribución, discute sobre el desempeño y motivaciones laborales en docentes universitarios peruanos durante la pandemia.

El Consejo Editorial y el Comité Académico reconocen el esfuerzo que hace la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y específicamente el Instituto Pedagógico de Caracas para su publicación y difusión, el aporte de los investigadores para mantener el status alcanzado por la *Revista de Investigación*, al igual que el trabajo de los especialistas evaluadores y del cuerpo de asesores quienes de manera comprometida contribuyen en pro de mantener su calidad técnica y académica.

Valoramos la confianza depositada en esta publicación e indicamos que su consulta es posible en los diferentes centros de publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de otras Universidades, además de encontrarse en las bases de datos electrónicas en las cuales nuestra revista está indexada, al tiempo que esperamos constituya una verdadera contribución para la formación académica y social de nuestros apreciados lectores.

Dra. Arismar Marcano Montilla
Coordinadora-Editora de la Revista de Investigación

Relatos de superación: vivencias de un grupo que ha padecido COVID-19 en ciudades latinoamericanas

Stories of overcoming: experiences of a group that has suffered COVID-19 in Latin American cities

Histórias de superação: experiências de um grupo que sofreu COVID-19 em cidades latino-americanas

Miren De Tejada Lagonell¹

miren.detejada.ipc@upel.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0003-1854-3997>

Cecira Briceño Chacoa²

cecirabri@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3330-9229>

Isabel Pérez Bescanza³

isabel.perez@ubo.cl

<https://orcid.org/0000-0002-7575-3862>

¹Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

²Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, Barquisimeto, Venezuela.

³Universidad Bernardo O'Higgins, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, Santiago de Chile, Chile.

Artículo recibido en diciembre de 2022, arbitrado en marzo de 2023 y aprobado en abril de 2023

RESUMEN

En el presente trabajo se analizan las vivencias de un grupo de personas residentes en países latinoamericanos quienes padecieron COVID-19. La investigación está enmarcada en el Paradigma Hermenéutico-Interpretativo con un Enfoque Fenomenológico. La población y muestra estuvo conformada por treinta y dos (32) colaboradores voluntarios. Se preservaron los principios éticos en la investigación con humanos. Se identificaron dimensiones en el análisis de las vivencias: emocional, cognitiva, social, conductual, económica y personal; las estrategias de afrontamiento se organizaron en tres perspectivas: optimista, catastrófica y crítica. Los relatos de superación apuntan hacia el valor de la vida y de la familia, el desarrollo del poder personal y de una resiliencia colectiva. Se recomienda desarrollar una reflexión permanente ante las experiencias vividas.

Palabras clave: vivencias, relatos; COVID-19; resiliencia, poder personal

ABSTRACT

This paper analyzes the experiences of a group of people living in Latin American countries who suffered from COVID-19. The research is framed in the Hermeneutic-Interpretative Paradigm with a Phenomenological Approach. The population and sample consisted of thirty-two (32) volunteer collaborators. Ethical principles were preserved in human research. Dimensions were identified in the analysis of the experiences: emotional, cognitive, social, behavioral, economic and personal; the coping strategies were organized into three perspectives: optimistic, catastrophic and critical. The stories of overcoming point towards the value of life and family, the development of personal power and collective resilience. It is recommended to develop a permanent reflection on the lived experiences.

Keywords: *experiences, stories; COVID-19; resilience, personal power*

RESUMO

Este trabalho analisa as experiências de um grupo de pessoas residentes em países da América Latina que sofreram com a COVID-19. A pesquisa está enquadrada no paradigma hermenêutico-Interpretativo com abordagem fenomenológica. A população e a amostra foram constituídas por trinta e dois (32) colaboradores voluntários. Os princípios éticos foram preservados na pesquisa humana. Foram identificadas dimensões na análise das experiências: emocional, cognitiva, social, comportamental, econômica e pessoal; as estratégias de enfrentamento foram organizadas em três perspectivas: otimista, catastrófica e crítica. As histórias de superação apontam para o valor da vida e da família, o desenvolvimento do poder pessoal e da resiliência coletiva. Recomenda-se desenvolver uma reflexão permanente sobre as experiências vividas.

Palavras-chave: *experiências, histórias; COVID-19; resiliência, Poder Pessoal*

INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales en los que una situación pandémica intimida a la comunidad global, y específicamente a nuestro país Venezuela y otros países latinoamericanos, es importante asumir comportamientos responsables para afrontar, desde una posición preventiva, la posible infección por el virus COVID-19. Pero también es de crucial interés apropiarnos de las experiencias de quienes ya la han padecido para aprender de sus vivencias y estilos de afrontamiento con la finalidad de ilustrarse y generar conocimientos de interés para la comunidad académica y para la población en general.

En el contexto de la pandemia por COVID-19 durante el lapso comprendido entre marzo 2020 hasta la actualidad, toda información que se produzca en relación con ella es de interés para la comunidad nacional y científica en particular; la finalidad es generar un conjunto de recomendaciones dirigidas a la población general a fin afrontar de manera exitosa la pandemia y superar la experiencia vivida.

En el contexto de esta investigación se entenderá por vivencia a una experiencia observada, percibida y sentida por las personas durante el curso de vida ante los sucesos o hechos que les toca vivir. Envuelve una reflexión profunda acerca de lo vivido a la cual se accede a través del reporte verbal. Para Arias (2005), la vivencia constituye una unidad de análisis funcional y de análisis básico para la comprensión de lo psicológico en las personas que la experimentan, lo cual involucra un proceso psicológico de toma de conciencia de las nuevas reelaboraciones cognitivas ante la experiencia vivida, resignificaciones, formación de nuevos hábitos o formas de comportamiento; parte de la revivenciación de los hechos o situaciones concebidas como traumáticas, conflictivas o retadoras para la persona que las vive o experimenta.

Bajo este constructo se incluyen emociones y sentimientos sentidos y percibidos, pensamientos generados, experiencias vividas y aprendizajes obtenidos. En este caso, la experiencia a reflexionar y revisar es sobre el COVID-19 en una línea de tiempo conformada en un antes-durante-después de haberse apostado el virus en el organismo.

El arribo de la pandemia por COVID-19 a la comunidad global ha implicado desafíos a superar en todas las áreas del desarrollo: económico, social, político, en salud; lo que a su vez demanda diversos modos de actuación desde cada una de las disciplinas (médica, educación, nutrición, entre otras), con la intencionalidad de ayudar a superar la grave crisis social en la que ha estado subsumida la humanidad desde marzo de 2020 (De Tejada, Cronick, Farías, 2021).

Para la Psicología como ciencia, como disciplina y como profesión, se plantean cinco retos a asumir para afrontar de manera favorable la pandemia. En ese orden de ideas Rodríguez-Cahill (2020) menciona: 1. Cuidar del personal de salud, 2. Reforzar la atención psicológica para la población, 3. Evaluar el impacto psicológico del confinamiento, 4. Asumir las pérdidas durante la crisis del COVID-19 y 5. Desarrollar resiliencia colectiva. En relación a lo planteado, ésta investigación se acoge a los retos 3 y 5

Sentimientos, emociones y comportamientos reportados en condiciones de pandemia

El inicio de la pandemia a finales del año 2019 y primer trimestre del 2020 ha representado para los docentes investigadores una oportunidad áurea para indagar acerca de las consecuencias psicológicas y vivencias del momento. Las experiencias reportadas a continuación provienen de investigaciones realizadas en diferentes países de Latinoamérica.

En ese sentido, Urzúa y otros (2020), afirman que "...debido a lo reciente de la enfermedad se cuenta con poca evidencia disponible, sin embargo, ya especialistas reportan una serie de reacciones y estados psicológicos observados en la población, incluyendo efectos en la salud mental" (p.105). En respaldo a lo planteado por los autores, Orellana, I y Orellana, L (2020), expresan que:

la aparición de síntomas emocionales durante la cuarentena encuentra mucha de su explicación en el corte brusco, frustrante e impredecible del curso normal de la vida de los jóvenes; las fricciones familiares generadas por el confinamiento debido a la convivencia sostenida, forzada e inescapable, a veces de varias generaciones conviviendo bajo un mismo techo; y la latente amenaza externa del contagio (p.114).

Algunos de esos síntomas emocionales y comportamientos sociales reportados bajo la condición de pandemia son miedo, incertidumbre extremos, insomnio, ira, reacciones de angustia, percepciones distorsionadas de riesgo, comportamientos sociales negativos como mayor uso de alcohol y tabaco; aislamiento social. También se han conseguido trastorno de estrés postraumático, trastornos de ansiedad, depresión y somatizaciones (Urzúa y otros, 2020; Vera-Villaroel, 2020; Huarcaya-Victoria, 2020; Johnson y otros, 2020); pérdida de libertad, frustración, manejo inapropiado del duelo, estigma y rechazo social (Quintero y otros, 2021).

Del polo positivo se reportan comportamientos de cuidado y sentimientos de responsabilidad frente al COVID-19, así como sentimientos positivos para la sociedad con una valoración de la interdependencia social (Johnson y otros, 2020).

Desarrollo de la Resiliencia colectiva

La resiliencia debe ser considerada como un recurso psicológico personal el cual activamos cuando se presentan situaciones retadoras y extremas. En ese sentido, Ortega y Mijares (2018) expresan que la resiliencia forma parte del devenir a lo largo del curso de vida, contribuye a la superación de adversidades cotidianas y permite salir fortalecido al potenciar los recursos personales. Esto implica que la persona afectada por la adversidad hace uso de factores de protección para salir airoso en su desarrollo individual y social.

Los precitados autores, afirman que en general, las personas disponen de factores favorecedores de la resiliencia y si aprenden a potenciarlos, podrían adquirir estrategias para afrontar situaciones adversas y retadoras de forma útil y productiva. Dicha potenciación permitirá el abono fértil de un terreno favorable para el surgimiento de la resiliencia en tres direcciones: superar la adversidad, fortalecerse para afrontar otros acontecimientos retadores y convertir dichas experiencias en momentos para el aprendizaje; alegan que cuando las personas se restablecen luego de haber vivenciado una experiencia difícil se convierten en personas resilientes.

Por su parte, el Enfoque latinoamericano en resiliencia (Ortega y Mijares, 2018) propone la Resiliencia Colectiva lo que implica "...el desarrollo interactivo entre las características/factores resilientes de las personas y la importancia del vínculo positivo con sus iguales" (p.36). Según este enfoque la resiliencia surgiría de los atributos de los individuos y las condiciones colectivas de grupos humanos o sociedades para enfrentar las adversidades y buscar en conjunto el logro de su bienestar.

En este enfoque se destaca la importancia de movilizar la solidaridad de las comunidades como pilar de la resiliencia colectiva en conjunto con: la autoestima colectiva (satisfacción por

la pertenencia a la propia comunidad), la identidad cultural (implica un proceso interactivo para la incorporación de valores y costumbres), el humor social (encontrar la comedia en la propia tragedia para poder superarla), la honestidad estatal (contrapartida de la corrupción que desgasta los vínculos sociales) (Suárez, 2001 citado por Ortega y Mijares, 2018 y Melillo, 2004). En la resiliencia colectiva la calamidad que sufre una comunidad y conlleva a dolor y pérdida de vidas y de recursos genera, en muchas ocasiones, un efecto movilizador de las capacidades solidarias que permiten reparar los daños y seguir adelante (Suárez, 2001 citado por Melillo, 2004).

Por otro lado, para hacer visible y apropiarse de las experiencias de las personas y comunidades resilientes "...es importante, escuchar sus historias y cómo de una manera u otra las personas aplican respuestas resilientes" (Ortega y Mijares, 2018, p.32).

En otro orden de ideas, las autoras reportan a Gianfrancesco (2001) quien plantea la siguiente experiencia:

realiza un estudio literario de autobiografías sobre el concepto de resiliencia en clásicos, en los cuales, los personajes centrales, desde su infancia, viven situaciones críticas. Encuentra en las narraciones tres posiciones frente a la adversidad: la adversidad vivida no impide un futuro; la vivencia de la adversidad permanece a lo largo del tiempo, lo cual permite ser empático con otras personas que padecen situaciones similares; y la adversidad es una impulsora hacia el futuro (p.29).

De estos planteamientos se destaca la importancia de las narraciones para apropiarse de las experiencias de las personas frente a la adversidad y las posiciones que se adoptan dentro de ellas al narrarlas.

En respaldo a lo anterior se enfatizan las consideraciones psicosociales y de salud mental expuestas por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (2020) para apoyar el bienestar de la población durante el brote de COVID-19; entre ellas mencionan la búsqueda de oportunidades para amplificar historias e imágenes positivas y alentadoras de personas que padecieron COVID-19, expresadas en relatos de personas que se recuperaron o estuvieron expuestas a la experiencia y con disposición de compartirla con otros, de forma de contribuir con el desarrollo de las fortalezas para afrontar con éxito el

momento vivido. En apoyo a esta recomendación, surge la presente indagación realizada por docentes investigadoras radicadas en las ciudades de Caracas, Lima y Santiago de Chile.

Relatos

Se define el relato como una narrativa acerca de una experiencia vivida; implica expresar, a través de un texto corto, un hecho (Martín, 1995). Los relatos corresponden a acciones que suceden en un espacio y tiempo donde el narrador es el protagonista de la acción. En este caso dicha narración estuvo relacionada con la experiencia vivida por el COVID-19 de manera que el mismo es de naturaleza testimonial.

Por otro lado el relato constituye una técnica de recolección de información dentro de las metodologías cualitativas, asociada a las Historias de vida. El relato de vida se refiere exclusivamente a una reconstrucción biográfica cuyos contenidos son sometidos después a tratamientos analíticos (Pujadas, 1992 citado por Sandin, 2003). Según Martín (1995):

Se trata de una técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto. El objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida,...sino más bien sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo... (p.47).

Por todo lo anteriormente expuesto, interesa estudiar cuáles son los aspectos más resaltantes de las vivencias sentidas y percibidas por un grupo de personas residentes en Ecuador, Chile, Perú y Venezuela, en relación con el COVID-19 padecido.

Objetivos de la investigación

General

Analizar las vivencias de un grupo de personas residentes en países de América Latina en relación con el COVID-19 padecido

Específicos

- Reconocer las principales emociones experimentadas por un grupo de personas residentes de América Latina, durante el padecimiento del COVID-19.
- Identificar sentimientos y los contenidos del pensamiento presentes en un grupo de personas residentes de América Latina, durante el padecimiento del COVID-19.
- Examinar los relatos de grupo de personas residentes de América Latina relacionados con el COVID-19 padecido.
- Conocer las estrategias de afrontamiento para posicionarse con efectividad ante la presencia del COVID-19 en su organismo y en su contexto

MÉTODO

Tipo de estudio

La presente investigación es una investigación cualitativa enmarcada en el Paradigma hermenéutico - interpretativo con un Enfoque fenomenológico Bajo este enfoque “el propósito es comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno, buscando lo común y lo diferente de tales vivencias” (Ríos, 2018; p.161). Sandin (2003) expresa que lo fenomenológico implica “volver a las cosas mismas...a la experiencia vivida,...a las percepciones que junto a la interpretación perfilan objetivos, valores y significados...” (p.62). Para alcanzar sus objetivos el estudio se apoyó además en un estudio de campo de naturaleza descriptiva e interpretativa.

Instrumentos

Para la recolección de los datos se recurrió a la técnica de entrevista en profundidad. El propósito de la entrevista bajo el paradigma escogido es “...obtener descripciones del mundo

vivido por las personas...con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (a, 1996 citado por Martínez, 2009; p. 151). Inicialmente la aproximación a los informantes se realizó haciendo uso de la virtualidad; para ello se apeló a un cuestionario donde se solicitó el registro de sus datos sociodemográficos, sus emociones, pensamientos y vivencias sentidas y percibidas durante el padecimiento del COVID-19. Las preguntas del cuestionario fueron cerradas (datos sociodemográficos, composición familiar, emociones y sentimientos) y abiertas (pensamientos, actividades, estrategias de afrontamiento) Asimismo, se les solicitó la estructuración de un relato acerca de su experiencia.

Participantes

La población y muestra estuvo conformada por treinta y dos (32) colaboradores voluntarios con la investigación, escogidos a partir de los criterios: vivir en una ciudad latinoamericana (Quito, Santiago de Chile, Lima y Caracas). Haber padecido COVID-19 en el lapso comprendido entre último semestre de 2020 y primer semestre de 2021. La investigación se acoge a los principios éticos en investigación con humanos: consentimiento informado, voluntariedad en la participación, beneficios productos de la investigación.

Procedimiento

Los colaboradores fueron contactados de manera directa y personal por las investigadoras; se les conversó sobre el proyecto y se obtuvo su consentimiento para participar en el mismo. Una vez ocurrido esto, les fue enviado vía electrónica el cuestionario bajo el formato de *Google*. Recolectada la información, algunas aclaratorias fueron requeridas de manera directa a los participantes.

Para el análisis de los datos se recurrió al análisis de contenido entendido como el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos tales como: mensajes, textos, discursos que resultan de procesos de comunicación previamente registrados. Su intención se centra en develar la significación de un mensaje; se recomienda como una vía pertinente para dilucidar entrevistas y derivar de ella indicadores, categorías o agrupaciones de mensajes

implícitos en el contexto de una comunicación social, lo cual permite a los investigadores otorgar significados contruidos a partir de las expresiones de los informantes (Piñuel, 2002). Para esta investigación los procesos comunicativos provinieron de personas que habían experimentado el COVID-19.

Se identificaron las unidades de análisis expresadas en palabras, frases o temas importantes para los objetivos de la investigación; las mismas fueron categorizadas y organizadas en dimensiones para cada uno de los aspectos destacables de los datos aportados.

RESULTADOS

Los resultados son presentados en el mismo orden de los objetivos propuestos; en ese sentido, primero se presentan las principales emociones experimentadas; los contenidos de pensamientos que prevalecieron durante la experiencia, vivencias sentidas y percibidas. Se identificaron las principales estrategias de afrontamiento aplicadas y los relatos de superación.

Emociones reportadas

La principal emoción experimentada es el miedo, el cual estuvo presente en el 94% de los colaboradores; la misma estuvo seguida de la tristeza (50%), la sorpresa (33%) y la rabia (30%). El asco como emoción básica estuvo presente en 7% de los participantes. No se consiguieron reportes para emociones como la alegría. Destacan expresiones como: *...debí luchar con una especie de modorra y hasta miedo de levantarme de la cama, salir del cuarto y menos salir de la casa* (colaborador 4); *...el saber que está el virus más peligroso dentro de tu organismo te hace sentir mucho miedo* (colaborador 5).

Sentimientos y pensamientos prevalentes

Los sentimientos son disposiciones afectivas presentes en las personas que le permiten interpretar una situación desde el mundo afectivo, generar ideas acerca de su percepción y

ejecutar la acción correspondiente. Están compuestos de elementos afectivos, cognitivos y motivacionales. Por ello, para identificar los sentimientos median los procesos cognitivos, ya que estos constituyen la expresión mental de nuestras emociones. A través de ellos se identifica la emoción que prevalece y se le da un nombre al estado de ánimo que se tiene en el momento (Goncalves, 2013).

Por su parte el pensamiento es una función psicológica superior a través de la cual se organizan ideas, analizan situaciones y se realiza la representación de la realidad que nos rodea. Al pensar se aplican un conjunto de procesos cognitivos que permiten comparar situaciones, analizar ideas y hechos, hacer preguntas, inferir escenarios y tomar decisiones. A través de ellos se les da significado al mundo exterior, construido interiormente, a partir de experiencias y vivencias (Vygotsky, 1995).

Las respuestas otorgadas por los colaboradores, permitieron la organización de sentimientos y pensamientos en categorías que posteriormente fueron agrupadas en dimensiones; las mismas se presentan en el siguiente gráfico:

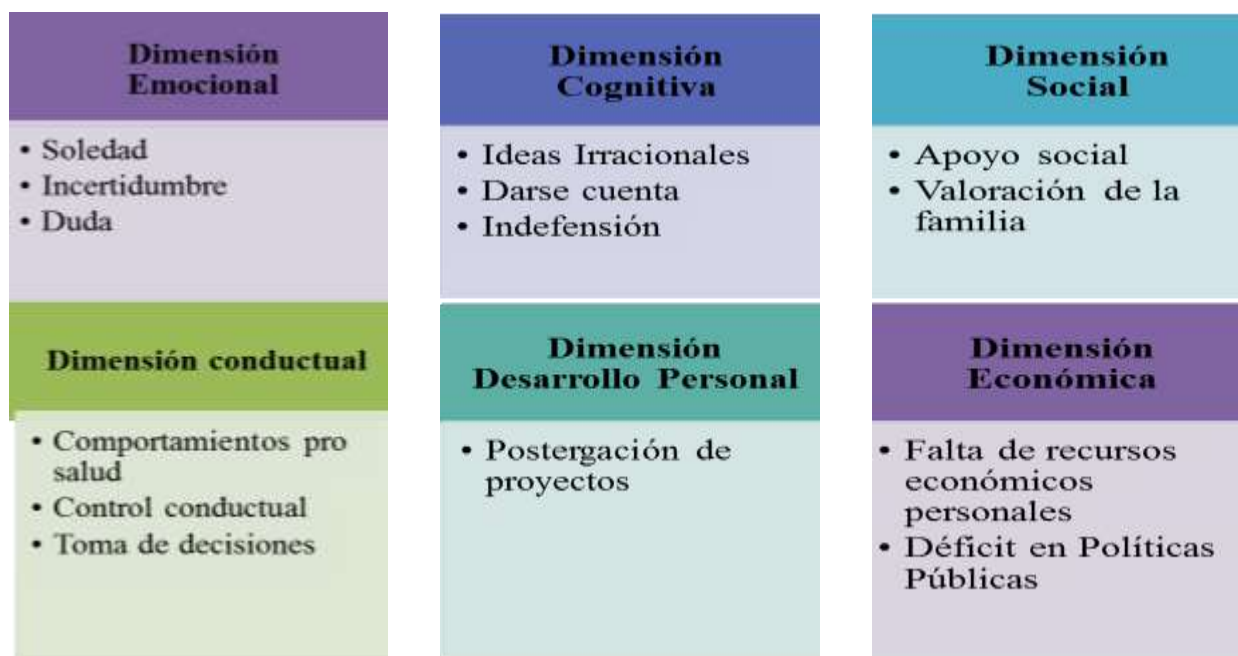


Grafico 1. Sentimientos y pensamientos prevalentes y sus dimensiones.

En la **dimensión emocional** se representan las emociones básicas anteriormente descritas y sentimientos de soledad, incertidumbre, duda acerca de qué sucedería a futuro con su condición de paciente.

Las siguientes expresiones así lo apoyan: *Mi soledad no me permitió adquirir medicamentos y por lo tanto no los consumí* (colaborador 9); *¿Y ahora qué? ¿Qué va a pasarme? ¿Qué hago si me complico? en la noche me daba miedo dormir y terminaba durmiendo tipo 4 am en las mañanas* (colaborador 5); *me preocupé obviamente porque estaba sola y tenía miedo de que me empeorara y no tuviera alguien que me ayudara* (colaborador 6); *sentí mucha incertidumbre, angustia y preocupación* (colaborador 9); *nos estábamos enfrentando a algo completamente desconocido. Miles de preguntas rondaban mi mente* (colaborador 12), *...no saber cómo iba a reaccionar mi organismo ante el virus* (colaborador 24).

La **dimensión cognitiva** queda expresada en un conjunto de ideas irracionales como: *temor a morir* (colaborador 17), *no volver a ver a mi familia* (colaborador 6); *no pensar que fuera tan grave* (colaborador 7); *que no pasaría nada* (colaborador 10); *pensé que iba a ser pasajero y por corto tiempo* (colaborador 11); *miedo a la muerte* (colaborador 22). En ésta dimensión pudieran agruparse otras categorías como ansiedad anticipatoria, perspectivas catastróficas y optimismo ilusorio.

Dentro de la **dimensión cognitiva** también se presenta el *darse cuenta* como proceso importante para el análisis de situaciones que se presentan en la cotidianidad y que permite avanzar en ciclo de la experiencia del día a día. Implica un proceso psicológico caracterizado por el contacto con la experiencia que se vive y un sentir espontáneo que aflora a partir de lo que se está haciendo, sintiendo, viviendo (Salama y Villarreal, 1988). En el caso de esta investigación se identifica dicho proceso en los colaboradores: *me di cuenta que por ser algo completamente nuevo era altamente peligroso* (colaborador 7); en ese proceso también surge el darse cuenta del momento de indefensión en que se encuentra la comunidad o la persona:

en lo indefensos que estábamos ante ese enemigo invisible que nos espera fuera de nuestro hogar (colaborador 9).

Como parte de esta **dimensión social** destaca la *valoración de la familia*. Estar ante una situación tan incierta como novedosa, conduce a pensar y reevaluar los vínculos socio afectivos que se sostienen con miembros significativos del entorno familiar, las responsabilidades de su cuidado y el valor social que se le asigna para la vida: *sentí mucha preocupación por mí y mi familia...Si me enfermaba como iba a mantener la casa de mis padres ya que yo soy su sostén* (colaborador 12), *no volver a ver a mi familia que estaba fuera* (colaborador 6); *un poco de susto por mi familia al no saber cómo iba a reaccionar su organismo ante el virus* (colaborador 24).

Dentro de esta dimensión surgen también reflexiones acerca del apoyo social necesario para este momento de contingencia y la necesidad de compañía: *tenía miedo de que me empeorara y no tuviera alguien que me ayudara* (colaborador 6). También puede identificarse una categoría relacionada con políticas públicas. El apoyo social no solo se evalúa como necesario desde el contexto familiar, sino también desde el Estado provisor de atención en las áreas social y de la salud e incluye disponibilidad de recursos y medios para controlar al virus: *pensé que en Venezuela no hay los medios para controlar este virus y me sentí preocupada* (colaborador 19). Estos aspectos pueden incluirse también en una dimensión económica para afrontar la situación del momento: *no quería moverme porque pensaba en lo costoso que podría ser si empeoraba* (colaborador 21).

Con respecto a la **dimensión conductual**, se expresa en el conjunto de comportamientos adoptados por los colaboradores como producto de la contingencia del momento. Está vinculada con uno proceso de toma de decisiones una vez analizada la situación. En este caso, podría ser individual pero también como una política impuesta por el Estado para afrontar la pandemia de la forma más favorable posible. En esta dimensión se identificaron comportamientos pro salud para posicionarse con éxito ante el virus y control de conductual: *debíamos protegernos, yo tomé la decisión de aislarme al tener los primeros síntomas* (colaborador 6); *pensé en los cambios y las medidas de bio-seguridad que tendríamos que*

tomar al salir y regresar a la casa... debíamos protegernos (colaborador 9); lo tomé con calma para darles fuerza y acompañamiento a mis padres porque eran los más afectados (colaborador 16); precaución (colaborador 20); tenía que cuidarme (colaborador 21); inmediatamente consulté a mi médico internista y comencé el tratamiento (colaborador 28).

En esta dimensión conductual se incluyen también los cambios de actitud decididos de manera que estos fueran favorables a la superación de la enfermedad: *me di cuenta de algo, que yo no iba a empeorar y que yo tenía que estar en control de lo que me iba a suceder a partir de ese momento. Me pasé el switch y comencé a hacer todo lo que sabía que me sacaría de ese estado...así que lo hice. No podía dejarme llevar por el malestar sino ponerlo de lado y actuar. El cambio fue casi que inmediato... Si me hubiera dejado llevar por todo los síntomas de la enfermedad, seguro la historia fuera otra (colaborador 8).*

En la **dimensión desarrollo personal** se identifican pérdidas y postergaciones de proyectos previstos antes del inicio de la pandemia: *...que ya no podría viajar y que tendría que cancelar el viaje que tenía programado desde hacía meses (colaborador 9).*

Otras dimensiones que se organizan a partir del conjunto de datos son las **dimensión información** y **dimensión clínica** (gráfico 2). La primera relacionada con el manejo de información por parte de los medios de comunicación y las redes sociales, cuyos contenidos al ser procesados por los usuarios generaron respuestas que se enmarcan dentro de cuadros clínicos tales como: ataques de ansiedad, inquietud, distrés, angustia y trastornos del sueño. También incluye la poca información con evidencia científica disponible para el momento por lo novedoso de la pandemia, lo cual condujo a manejo de protocolos de atención diversos por parte de profesionales de la salud y de los usuarios a título personal. Asimismo, dentro de la dimensión clínica se reportaron experiencias vinculadas con la disminución de las capacidades cognitivas, pérdida de la concentración y la atención como secuela del COVID-19.

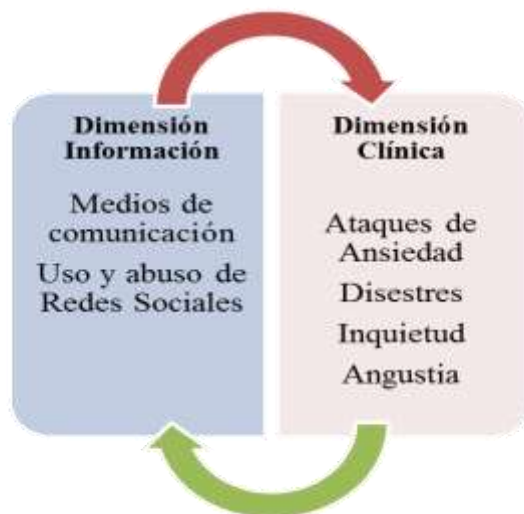


Grafico 2. Dimensión información y clínica.

Algunas expresiones que lo apoyan son: *...los noticieros eran muy alarmistas o sensacionalistas con respecto al Covid* (colaborador 3); *es una enfermedad que afecta la parte psicológica, quizás por todo el bombardeo comunicacional uno se vuelve paranoico* (colaborador 6); *que duraría alrededor de un mes* (colaborador 8); *las noticias que se escuchaban eran de personas que resultaban positivas para el virus y morían a los días* (colaborador 12).

Dentro de la dimensión clínica se encuentran los siguientes reportes: *...al principio me daba mucha impotencia no poder concentrarme para terminar los escritos e incluso las lecturas que empezaba. Debía hacer un esfuerzo para concentrarme y exigirme más* (colaborador 4)...*y terminaba durmiendo tipo 4 am* (colaborador 5); *...me quedaba con la mirada perdida, como si mi mente y mi cuerpo no estaban conectados. Me sentí mareada, desubicada, se me olvidaban palabras de uso diario, repetía las frases* (colaborador 6); *sentí mucha angustia y preocupación* (colaborador 9); *fueron días largos noches de angustia llenas de interrogantes* (colaborador 11); *...una situación de mucho estrés* (colaborador 12); *sentí temor y angustia* (colaborador 13); *miedo, incertidumbre e inquietud* (colaborador 15); *ataques de ansiedad* (colaboradores 21 y 22); *me pasó mucha factura mentalmente, creo que eso fue lo que más me debilitó probablemente* (colaborador 27).

Relatos contruidos a partir de la experiencia COVID-19

En esta investigación los relatos contruidos por los participantes transitaron en un continuum que se ubicaron, principalmente, dentro de dos perspectivas: optimista vs catastrófica; se identificó también una perspectiva crítica. Desde la perspectiva optimista se encontraron relatos que destacan el momento vivido como una oportunidad para el aprendizaje y el descubrimiento de los valores importantes en la vida. Desde la otra óptica, la pesimista o catastrófica, la realidad se contruyó con una visión tubular y sin salida. Se tendió a evaluar las experiencias desde su lado desfavorable. La perspectiva crítica ubica a los relatores en una posición de deliberación cuestionable acerca de lo que se estaba viviendo (cuadro 1).

Cuadro 1. Relatos contruidos y su organización en perspectivas

Perspectivas identificadas en los relatos		
Optimista	Catastrófica	Crítica
Vinculación familiar	Pensamientos anticipatorios acerca de las complicaciones	Honestidad Estatal
Apoyo económico familiar	Vulnerabilidad	Injusticia para la humanidad
Valorar la vida	Experiencia terrible y traumática	
Valores para la vida	Pensamientos negativos	
Desarrollo de la paciencia	Debilidad física	
Comportamientos de autocuidado		

Perspectiva Optimista

La experiencia pone a prueba las capacidades y habilidades de las personas y grupos familiares para afrontar situaciones difíciles. Éstas conducen a un momento de profunda reflexión que permite:

En relación con la familia: la experiencia se presentó como una oportunidad para subrayar la importancia de la vinculación familiar, la solidaridad entre sus miembros, un momento para el aprendizaje sobre la resolución de conflictos y manejar las diferencias. Algunos verbatums de respaldo: *...durante la enfermedad hubo un momento de mucho decaimiento pero recibí la fotografía de mis nietos y ellos me necesitaban y yo a ellos; Mi esposo nunca me dejó a pesar de las indicaciones de todos, guardó los debidos protocolos pero no dejó de atenderme y darme su amor incondicional* (colaborador 17); *... pero mi familia aunque sabía por lo que pasaba mas no la magnitud de lo que sentía, me daba ánimos a cada momento y me mandaban mensajes positivos y me hacían sentir mejor emocionalmente* (colaborador 21); *...superar en compañía de hijos y marido todo el proceso del covid fue fundamental* (colaborador 24); *creo que esta pandemia en lo personal, me ha enseñado a valorar lo que tenemos, dentro de lo difícil que ha sido el estar encerrados, he podido aprovechar al máximo a mi familia y mi hogar* (colaborador 26).

En relación con la experiencia de vida: se destacó el valor de la vida. La vida vista como las experiencias y vivencias que se perciben y aprecian desde el período preconcepcional y durante todo el curso de vida, en el contexto de la pandemia COVID-19 cobró un valor fundamental y se valoró ésta como trascendente e importante.

Tal vez bajo otras circunstancias menos adversas la profunda reflexión no llegaría a esta apreciación: *valoro más la vida y las adversidades de ella misma* (colaborador 19); *...un aprendizaje para la vida con un cambio de perspectiva; cuando salí del virus, sentí como una nueva oportunidad para mejorar muchas cosas de mí, cuidar más mi aspecto y salud* (colaborador 27); *aprendí a ser diferente y a vivir un día a la vez como si fuese el último; muy agradecida por esta nueva oportunidad de vida que tengo* (colaborador 30).

Los valores: vistos como principios o creencias que ayudan a apreciar y preferir unos comportamientos en lugar de otros, con la experiencia COVID-19 se pusieron en evidencia y proporcionaron pauta a seguir en función de intereses, sentimientos y convencimientos más destacables. Entre los valores que se identificaron en los relatos de los colaboradores se

mencionan: solidaridad, responsabilidad, compromiso, perseverancia, fe, agradecimiento, optimismo, paciencia, disciplina, confianza, amor. Algunos verbatums de referencia son los siguientes: *Nunca perdí la fe, al contrario creo que se me potenció; me sensibilicé mucho con esa parte espiritual, me aboqué a leer más de ese tema y a escribir también* (colaborador 4); *...cuando me daban información de mis compañeros que estaban hospitalizado sentía agradecimiento con Dios por yo no estar en esa situación* (colaborador 5); *me enseñó a no doblegarme ante esta enfermedad, me enseñó lo poderosa que es nuestra mente* (colaborador 6); *nos dedicamos al monitoreo constante de nuestro estado de salud siempre con un pensamiento positivo* (colaborador 11); *confiada de que lo superaría con bien, a pesar de ver partir a tantos amigos* (colaborador 13); *la perseverancia y el amor a mis hijos me hizo tener fuerzas y confianza para salir de este mal momento* (colaborador 17); *todos mis amigos y familiares estuvieron muy cercanos a mí y a los míos, fueron solidarios y siempre estuvieron orando por nuestra recuperación* (colaborador 19); *me arme de valor y me dije si otros pudieron salir adelante yo también puedo* (colaborador 21); *los 5 miembros de mi familia nos apoyamos unos a otros con una fe enorme* (colaborador 30).

Desarrollo de la paciencia: la paciencia es un valor fundamental; en este escrito se le da un especial apartado pues se considera que el tiempo de espera vivido en la situación pandémica, el tiempo de confinamiento y de restricción de movilidad, demandaron desarrollar la paciencia como virtud humana que ayuda a comprender y a esperar mejores tiempos y momentos para el alcance de los logros. Tener paciencia implica: saber escuchar la palabra oportuna, desarrollar la tolerancia al tiempo de espera, tomar conciencia del límite y alcance de tus acciones, ser empático y tomar conciencia de que todo no puede estar bajo nuestro control. Algunos verbatums de apoyo: *con paciencia, buena onda y siendo metódico, fui logrando recuperarme día a día* (colaborador 10).

Comportamientos de autocuidado personal: dan cuenta de la responsabilidad individual para la superación de un asunto colectivo, por ejemplo, *...aprendí que para poder prestar ayuda y atender a otros, primero debemos atendernos y estar bien uno* (colaborador 7); toma de conciencia de la importancia de vacunarse: *aunque existen muchas contradicciones sobre la colocación de vacunas, pienso que es sumamente importante colocarla* (colaborador 13);

aun cuando yo guarde cuarentena estricta, no fue suficiente porque era necesario que todos nos cuidásemos (colaborador 14).

Redes sociales de apoyo: dentro de esta perspectiva también se destacan las redes sociales de apoyo representadas por los amigos y la importancia de la vinculación con las figuras significativas; algunos *verbatim*s de apoyo: *y de contar además con grandes amigos que me auxiliaban cuando lo requería (colaborador 16); todos mis amigos y familiares estuvieron muy cercano a mí...fueron solidarios y siempre estuvieron orando por nuestra recuperación (colaborador 19).*

Perspectiva catastrófica

Desde ésta perspectiva la experiencia se vivencia desde el polo desfavorable; se concibe la experiencia como negativa, perniciosa, dañina. Algunos *verbatim*s lo indican: *es una experiencia terrible (colaborador 6); es una experiencia individual y familiar que puede ser aterradora cuyas consecuencias físicas y emocionales trascienden el alta médica (colaborador 14); fue muy traumática (colaborador 28).*

Otros aspectos desfavorables identificados en el *continuum* fueron: distanciamiento de la familia y de las actividades propias de la cotidianidad; elaboración del duelo por pérdidas familiares; control y dominio sobre los pensamientos negativos: *no es fácil lograr que los pensamientos negativos de otro contagio no se me presenten, eso me pone aprensiva para salir de casa; trato de ser positiva pero no es lo que más reflejo en este momento (colaborador 30).*

Perspectiva crítica

Dentro de la perspectiva crítica se identificó un *verbatim* que correspondería con aspectos necesarios para el desarrollo de la Resiliencia colectiva: *es triste ver como se anteponen los intereses económicos y se arriesga la vida por parte de los dirigentes políticos (colaborador 29) y otro con una mirada más centrada en la humanidad, con una posición postconvencional desde el perspectiva del desarrollo moral: ...me sentí muchas veces vulnerable y me daba rabia padecer la enfermedad, me parecía injusto para todo el mundo (colaborador 6).*

Estrategias de afrontamiento aplicadas

Macías y otros (2013), las definen como recursos psicológicos que se ponen en marcha para hacer frente a situaciones estresantes. Las estrategias de afrontamiento se expresan en patrones conductuales adoptados por las personas para afrontar situaciones demandantes, difíciles y retadoras. Su intencionalidad está dirigida a mantener un equilibrio dinámico en la salud psicológica del momento. Con dichas estrategias “se busca tolerar, minimizar, aceptar o ignorar aquello que sobrepasa sus capacidades, ya sea resignificando el estímulo, a través de las acciones, pensamientos, afectos y emociones que el individuo utiliza a la hora de abordar la situación desbordante” (p.128) Su uso adecuado y pertinente interviene en los niveles de calidad de vida y bienestar psicológico.

En el marco de esta investigación las estrategias identificadas se presentan en el cuadro 2.

Discusión

El miedo como emoción básica es esperable ante situaciones desconocidas; está orientado en dos órdenes: para huir/paralizarse o para tomar comportamientos preventivos ante el evento que lo desencadena. En este grupo de colaboradores se presentó en consonancia con el segundo orden. Las emociones y sentimientos reportados por los colaboradores corresponden con los encontrados en otras investigaciones realizadas (Urzúa y otros, 2020; Vera-Villaroel, 2020; Orellana, I y Orellana, L (2020); Huarcaya-Victoria, 2020; Johnson y otros, 2020); de tal manera que los hallazgos suman evidencias empíricas que los apoyan.

Por otro lado, es importante destacar cómo la experiencia del COVID-19 se presenta como un asunto que afecta a todas áreas de la vida de las personas; la mayor o menor afectación dependerá de las características individuales y actitudes propias de cada una de ellas y de las condiciones particulares de su contexto de actuación.

Cuadro 2. Estrategias de Afrontamiento usadas por los colaboradores

COGNOSCITIVAS	AFFECTIVAS	ARTÍSTICAS
Practicar de la lectura	Comunicar sentimientos	Escuchar música
Reflexionar	Mantener vinculación con familiares y amigos	Cantar
Focalizarse en la auto atención	Cuidar de las mascotas	Tocar instrumentos musicales
No pensar en ello (comportamiento evitativo)		Dibujar mandalas
Relajación mental		
SOCIALES	COMUNICATIVAS	ESPIRITUALES
Escuchar relatos y consejos de personas que lo habían padecido	Desconectarse de las redes sociales	Orar
	Seleccionar información a revisar	Rezar
	Mantenerse informado con investigación fidedigna	Mantener la Fe
	Ver series y videos	Meditar
	Ver películas cómicas	Aferrarse a Dios
		Relajación
CONDUCTUALES		
Mantener una actitud proactiva	Solicitar ayuda psicológica	
Realizar ejercicios físicos y caminatas	Adherirse a las indicaciones médicas	
Tele trabajar	Tomar sol	
Practicar la cocina	Jugar con las mascotas	
Cuidar y mejorar la alimentación	Practicar la respiración y la relajación	
Comer alimentos preferidos	Control de signos vitales: saturación, temperatura, tensión arterial	

En cuanto a los procesos psicológicos implícitos en cada uno de los participantes, estos corresponden con lo descrito por Vera-Villarroel (2020) quien en sus investigaciones reporta presencia de ideas y creencias racionales o irracionales expresadas en conocimientos y percepciones, adecuadas o erradas, en relación con la enfermedad. Así como optimismo ilusorio entendido como una expectativa falsa de imposibilidad de contagio. En esta investigación se encuentran evidencias que apoyan lo expuesto por este autor.

Un aspecto de interés a destacar es el relacionado con los medios de comunicación. La novedad de la pandemia hizo eco en los medios de comunicación y redes sociales a través de las cuales se intentaba mantener informada a la población; sin embargo alguna de ellas no eran fidedignas ni basadas en evidencia, pero si consideradas en el análisis y evaluación por parte de los usuarios de los servicios. Este asunto hizo que el dominio informativo procesado

como cierto contribuyera con la aparición de cuadros clínicos. En ese sentido, Huarcaya-Victoria (2020) reporta que si las personas reciben información suficiente y confiable podrían reducirse los niveles de ansiedad y la vulnerabilidad percibida. Igualmente afirma que para minimizar el estrés psicológico, producto de la situación pandémica, es indispensable evaluar la precisión de la información divulgada.

Finalmente, se apoya la tesis de la importancia de la vinculación con figuras significativas y afectivas para la construcción de una resiliencia colectiva que le permita a la población posicionarse con éxito ante la adversidad y situaciones difíciles. Entre estos indicadores se encontró el valor de la familia, y de los lazos afectivos como una fuerza para seguir adelante ante la adversidad.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento algunas de las encontradas en esta investigación, como las espirituales y afectivas corresponden con lo encontrado por Quintero y otros (2021) con población venezolana migrante y no migrante.

CONCLUSIONES

En estos relatos de superación se destaca la importancia del desarrollo del poder personal entendido como un proceso que parte del autoconocimiento que permite identificar: emociones, creencias, aptitudes, competencia, habilidades, destrezas que contribuyan, no solo al desarrollo personal, sino además para posicionarse con éxito ante la adversidad. El COVID-19 como experiencia que enseña a valorarse y salir robustecido al parecer ha permitido fortalecerse al tener que afrontar estos acontecimientos retadores; esto se asocia con el concepto de Resiliencia colectiva la cual puede haber sido desarrollada durante la experiencia pandémica orientada en este caso a fortalecerse para afrontar acontecimientos retadores y convertir dichas experiencias en momentos para el aprendizaje.

Como principal recomendación sugerimos desarrollar como principio para la vida, la reflexión permanente acerca de los acontecimientos de la vida, de tal manera de aprender de ellos para emprender nuevos rumbos; igualmente la ubicación indeleble en el aquí y el ahora.

REFERENCIAS

- Arias, G. (2005). *La persona en lo histórico cultural*. São Paulo, Brasil: Linear B
- De Tejada, M.; Cronick, K. y Farías, M. (2021). La pandemia, confinamiento por COVID-19: práctica psicológica y ética de la convivencia. En L. Mora. (Comp.) *Psicología y Sociedad Venezolana. Conocimientos y Prácticas Contemporáneas* (pp. 335-377). Caracas: CDCHT Universidad Central de Venezuela
- Goncalves, P. (2013). *Estrategias cognoscitivas y emocionales de estudiantes universitarios en situaciones académicas*. Tesis Doctoral en Psicología. Universidad Central de Venezuela
- Huarcaya-Victoria. J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19 *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*. 37(2), 327-334
- Johnson, M., Saletti, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Supl.1), 2447-2456
- Macías, M., Madariaga, C., Valle, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30 (1) enero-abril, 123-145
- Martínez, M. (2009). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Trillas
- Melillo, A. (2004). *Resiliencia: conceptos básicos*. Recuperado en <https://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-AA%20Resiliencia.pdf> 19 de abril 2022
- Martín, A. (1995). Fundamentaron teórica y uso de las Historias y relatos de vida como técnicas de Investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, 41-60
- Organización Panamericana de la Salud (2020). *Consideraciones psicosociales y de salud mental durante el brote de COVID-19* Recuperado en https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52571/OPSWNMHMHCovid-1920040_spa.pdf?sequence=3&isAllowed=y 19 de abril 2022
- Orellana, I. y Orellana, L. (2020). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 en El Salvador *Actualidades en Psicología* 34 (128) enero/junio, 103-120
- Ortega, Z. y Mijares, B. (2018). Concepto de Resiliencia: desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 39 (13), 30-43
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42
- Quintero, B., Hernández, J., Sanguinety, N. y Andrade, R. (2021). Impacto emocional del confinamiento por Covid-19 en la población venezolana en el marco de la migración. *Revista Investigación y Desarrollo I+D*, 13, enero – junio, 15 – 26
- Ríos, P. (2018). *Metodología de la Investigación. Un enfoque pedagógico*. Caracas, Venezuela: Cognitus

- Rodríguez, C. (2020). Cinco retos psicológicos de la crisis del COVID-19. *Journal of Negative and No Positive Results*, 5(6), 583-588
- Sandin, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid, España: Mc Graw Hill
- Salama, H y Villarreal, R. (1988). El enfoque Gestalt Una psicoterapia humanista. México: Manual Moderno
- Urzúa, A., Vera-Villarroel, P., Caqueo-Úrizar, A., y Polanco-Carrasco, R. (2020). La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia psicológica*, 38 (1), 103-118
- Vera-Villarroel, P. (2020). Psicología y COVID-19: un análisis desde los procesos psicológicos básicos. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*. 14 (1) 10-18
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, España: Paidós



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Concepciones del estudiantado de psicología educativa sobre la homosexualidad. Estudio de caso en una universidad mexicana

Conceptions of educational psychology students about homosexuality. Case study at a Mexican university

Concepções de estudantes de psicologia educacional sobre homossexualidade. Estudo de caso em uma universidade mexicana

Jorge García Villanueva¹

jvillanueva@upn.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4994-6756>

Claudia Ivonne Hernández Ramírez¹

cihernandez@upn.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9207-2460>

Juan Carlos Gómez Palacios²

psic.juancarlosgp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9246-523X>

1

¹Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.

²Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.

Artículo recibido en enero de 2023, arbitrado en abril de 2023 y aprobado en abril de 2023

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue analizar las concepciones sobre la orientación homosexual de tres estudiantes de una Licenciatura en Psicología Educativa de una universidad pública mexicana. Se utilizó una entrevista semiestructurada y se identificó que el homosexualismo femenino es considerado una forma de tener nuevas experiencias y no como una orientación sexual, en el caso de la homosexualidad masculina representa una transgresión a los mandatos de género de la masculinidad hegemónica y no están exentos de ser enjuiciados por la sociedad. Finalmente, la represión social sigue provocando estragos hacia las minorías sexuales y los prejuicios sociales no hacen distinción de raza, sexo, etnia e incluso profesión. La formación académica en una disciplina como es la psicología, no es garantía de una práctica objetiva, porque la subjetividad humana es la que se impone, al menos en los casos que se analizaron en este estudio.

Palabras clave: diversidad sexual; educación superior; exclusión; sexualidad; prejuicios

ABSTRACT

The objective of the present research was to analyze the conceptions about homosexual orientation of three students of a Bachelor's Degree in Educational Psychology from a Mexican public university. A semi-structured interview was used and it was identified that female homosexuality is considered a way of having new experiences and not as a sexual orientation, in the case of male homosexuality it represents a transgression to the gender mandates of hegemonic masculinity and are not exempt from being judged by society. Finally, social repression continues to wreak havoc on sexual minorities and social prejudices make no distinction between race, sex, ethnicity and even profession. Academic training in a discipline such as psychology is not a guarantee of an objective practice, because human subjectivity is the one that is imposed, at least in the cases that were analyzed in this study.

Keywords: *sexual diversity; higher education; exclusion; sexuality; prejudices*

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi analisar as concepções sobre orientação homossexual de três estudantes de Bacharelado em Psicologia da Educação de uma universidade pública mexicana. Utilizou-se uma entrevista semiestruturada e identificou-se que a homossexualidade feminina é considerada uma forma de ter novas experiências e não como uma orientação sexual, no caso da homossexualidade masculina representa uma transgressão aos mandatos de gênero da masculinidade hegemônica e não estão isentos de serem julgados pela Sociedade. Por fim, a repressão social continua a causar estragos nas minorias sexuais e os preconceitos sociais não fazem distinção entre raça, sexo, etnia e até profissão. A formação acadêmica em uma Disciplina como a psicologia não é garantia de uma prática objetiva, pois a subjetividade humana é aquela que se impõe, pelo menos nos casos que foram analisados neste estudo.

Palavras-chave: *diversidade sexual; ensino superior; exclusão; sexualidade; preconceitos*

INTRODUCCIÓN

En algunos contextos, los grupos minoritarios que no representan las características hegemónicas socialmente estipuladas, han sido segregados e infravalorados por el lugar de procedencia, la clase social, la cultura, el color de piel, la raza, el culto religioso, la apariencia, el género, la orientación sexual, etcétera; algunos ejemplos de ello son: las mujeres, personas negras, indígenas, homosexuales entre otros, en el desarrollo del presente texto el análisis estará en comprender cuáles son las concepciones de estudiantes sobre la orientación

homosexual de una Licenciatura en Psicología Educativa de una universidad pública mexicana y así, poder visibilizar las posibles causas que han generado rechazo hacia las personas no heterosexuales por parte de la sociedad (Flores Dávila, 2007).

La sexualidad se encuentra presente durante la vida de cada ser humano e incluso ha sido definida como una compleja realidad de carácter biológico, social y cultural que se manifiesta a través de los pensamientos, sentimientos y conductas, así como en la manera en la que se comunica en sociedad (Cabrera, 2004). Además, es considerada una vivencia personal, donde el significado que adquiere va asociado con la experiencia de vida que tiene cada persona, la cual se va conformando desde la familia, las amistades, la escuela y la sociedad en general (Careaga Pérez, 2004); su expresión depende del contexto sociocultural, momento histórico, etnia, género, edad y estatus económico, entre otros aspectos (Castañeda, 1999). Por tal razón, los seres humanos tienen diferentes formas de concebir y vivir la sexualidad (Careaga Pérez, 2004).

La sexualidad también ha servido como medio de control social, determinando roles y formas de ejercer el erotismo que ha establecido reglas específicas para su ejercicio, teniendo como resultado la represión y el castigo para quienes no las ejercen (Foucault, 1998). Es común ver que en algunas sociedades se asocie con el matrimonio y el cuidado de las hijas e hijos. Porque a las mujeres se les concibe como personas sumisas que logran su plenitud cuando se reproducen y se dedican al maternaje. Mientras que a los hombres se les permite ejercer poder sobre otras personas y objetos y sus relaciones están marcadas, exclusivamente, por la reproducción en su forma familiar (Lagarde y de los Ríos, 2005; García Canal, 1998).

Si alguna característica descrita no es visible en las relaciones, se considera una relación anormal. De la misma manera, cuando una persona presenta una orientación sexual diferente a la hegemoníamente establecida, es considerada rara o enferma (Castañeda, 1999). En consecuencia, hablar de sexualidad, en la actualidad, todavía representa un tema complejo por las diferentes formas en que las personas le atribuyen distintos significados.

El ser humano se expresa integralmente y, en consecuencia, estructura sus acciones (Almaguer, 1991; Castañeda, 1999). Existen variaciones entre lo que una persona es físicamente, lo que piensa, lo que siente y lo que hace; sin embargo, estas manifestaciones no son necesariamente incongruentes, al contrario, es muestra de la complejidad con la que se configura la sexualidad (Jagose, 1996). Por ejemplo, la religión judeocristiana concibe a la sexualidad como el acto que tiene como único fin la reproducción humana, donde queda restringido el placer e institucionaliza la inmoralidad acompañada de la culpa y sufrimiento para quienes no se someten a sus preceptos (Careaga Pérez, 2004).

En ese sentido, el acto sexual se limita a las relaciones entre personas heterosexuales (visto desde la perspectiva de la reproducción humana); cualquier otra relación diferente se categoriza como amoral, anormal, pecaminosa, enfermiza o simplemente, como una relación inferior (Careaga Pérez, 2004). El origen de estas aseveraciones en algunos casos se encuentra en la ortodoxia con la que se configuran las familias y las sociedades. El resultado de una mirada ortodoxa es el modelamiento de patrones de conducta determinados como adecuados. De esa manera se van configurando los roles y estereotipos de género en donde las niñas se clasifican como pasivas, tiernas, sensibles y dependientes; y a los niños se les confina a ser agresivos, fuertes, insensibles e independientes sin brindar la posibilidad de experimentar comportamientos diferentes para ambos géneros (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Lazarín Miranda, 2003; García Villanueva, 2010). De acuerdo con Gamba Mondragón (2010) el resultado es la masculinidad hegemónica, así como el empoderamiento de los hombres y el arraigo de una cultura mexicana sexista, donde predomina el deber ser y no el querer ser.

Los hombres pueden ver a las mujeres como el medio para satisfacer sus deseos sexuales y las mujeres sólo asumen ese rol y nulifican sus propios deseos. Por ejemplo, Santo Tomás de Aquino, máxima autoridad de la Ecolástica, advirtió que las mujeres necesitaban de un macho para engendrar y para gobernarse, postulando la imagen de los hombres como aquellos seres perfectos, razonables y virtuosos (Gonzalbo Aizpuru, 2003). Para este religioso y algunas otras personas de su congregación, el erotismo y el placer eran experiencias que

debían ser restringidas en las mujeres y en aquellas personas que van en contra del dogma, como son las personas homosexuales y bisexuales (Lagarde y de los Ríos, 2005).

Estos roles, estereotipos y prejuicios en torno a la sexualidad han dejado secuelas a nivel inter e intrapersonal, porque se gestan desde la infancia y perduran hasta la vida adulta. Al respecto, investigaciones recientes sostienen que, la conducta suicida es uno de los problemas de salud mental que ha tenido incremento en la población joven mexicana y, en algunos casos, se origina después de haber sido víctimas de actos homofóbicos. Incluso, algunos de los principales trastornos mentales en personas homosexuales, son consecuencia del rechazo del que han sido víctimas en las sociedades contemporáneas (Girelda Neira, 1992; Barzani, 2000; Moral y Ortega, 2009; Rabia e Imhoff, 2012).

En una encuesta aplicada a personas bisexuales y homosexuales en la Ciudad de México, se encontró que el 58% había recibido insultos verbales y un 16% agresiones físicas. También se detectó que el 42.3% de varones bisexuales y homosexuales habían sido detenidos, amenazados y extorsionados por policías y el 19% mujeres bisexuales y homosexuales también habían padecido violencia verbal y física (Ortiz Hernández, 2005; Corona Vargas y Mazín Reynoso, 2020).

En la encuesta aplicada sobre discriminación, durante la marcha de la diversidad sexual en la Ciudad de México en el 2008, se identificó que 7 de cada 10 personas han sido discriminadas o agredidas debido a su orientación sexual en diferentes ámbitos; 19.2% de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Transexuales, Trasvestis, Intersexuales y Queer (LGBTTTIQ+) han sido discriminadas y maltratadas por policías judiciales; el 20.2% por amistades; el 22.4% en su lugar de estudio; el 23% por policías; el 25% han sido excluidas o marginadas en su ambiente familiar; el 27.5% han sido discriminadas y maltratadas por vecinos; el 30% han sido excluidas o marginadas en un ambiente religioso (Ortiz Hernández, 2005; Corona Vargas y Mazín Reynoso, 2020).

Finalmente, otra investigación que se realizó con estudiantes universitarios de la licenciatura en medicina sobre las actitudes de homofobia, se observó que a pesar de tener

una preparación profesional diferente al de la media poblacional, tenían actitudes homofóbicas prevalentes (España Albelda, Guerrero Roca, Farré, Canella Soler y Abós, 2001).

MÉTODO

La metodología fue cualitativa, el tipo de estudio descriptivo porque la finalidad consistió en especificar las propiedades importantes de las personas, grupos o comunidades, sobre determinado fenómeno que es sometido a un análisis (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). El instrumento fue una guía de entrevista la cual estuvo enfocada en la identificación de cuáles eran las concepciones que tenían las personas participantes de una Licenciatura en Psicología Educativa hacia la orientación homosexual. La técnica fue una entrevista semiestructurada. La investigación se llevó a cabo en una universidad pública ubicada al sur de la Ciudad de México encargada de orientar su formación académica a profesionales para la educación con un pensamiento crítico, reflexivo y con actitud de servicio.

Participaron 3 estudiantes; 2 mujeres y 1 hombre, los criterios de inclusión fueron que pertenecieran a la universidad donde se realizó el estudio, ser de la Licenciatura en Psicología Educativa y estar cursando el 6º y 8º semestre, se empleó la técnica bola de nieve para la selección de las personas participantes por la secuencia sucesiva que proporciona al realizar las entrevistas (Kvale, 1996). Se usaron seudónimos para nombrar a las personas participantes y resguardar su identidad y privacidad.

Análisis y discusión de los resultados

En este espacio se exponen los principales hallazgos y se analizaron con la técnica de análisis de contenido (Cáceres, 2003) y con base en categorías analíticas que se muestran en el cuadro 1, que permitieron identificar las concepciones de las personas informantes en torno a la temática de la investigación.

Cuadro 1. Categorías de análisis

Categorías de análisis	
Ser, hacer y sentir con relación a la homosexualidad	• Concepto de homosexualidad • Asunción de roles de género de una persona homosexual • Contraste de los roles de género entre hombres y mujeres homosexuales • Actividades, oficios y labores sociales desempeñadas por personas homosexuales • Interacción y trato con personas homosexuales • Reacción a conductas de personas homosexuales • Conductas agresivas hacia personas homosexuales
La homosexualidad en el contexto educativo	• Elementos teórico-metodológico para trabajar con personas homosexuales • Labor de la Psicología Educativa y problemáticas a resolver en la práctica profesional con personas homosexuales

Concepto de homosexualidad

Esta categoría está conformada por aquellas definiciones y comentarios que el estudiantado proporcionó para explicar qué es la homosexualidad:

...la homosexualidad es el gusto o atracción de personas del mismo género (Gerardo).

...la homosexualidad es el gusto que tiene una persona por ejemplo un hombre, por personas de su mismo sexo (Nohemí).

Es la diferencia..., es la relación de una pareja con gustos diferentes al heterosexual, por ejemplo: gays o lesbianas (Paola).

Como se puede apreciar el estudiantado define la homosexualidad como el gusto, atracción y deseo por personas del mismo sexo o como la relación de gustos diferentes a la heterosexualidad. Sin embargo, una de las estudiantes considera que la homosexualidad es una forma de llamar la atención de la familia, debido a que algunas personas que se identifican con esta orientación sexual, se visten como “mujeres”.

A veces, para mí era como raro, no entendía porque se visten de mujeres, me parece más como una forma de llamar la atención, creo que no es necesario vestirse de mujeres para decir que eres homosexual (Nohemí).

De acuerdo con las manifestaciones de las personas informantes lo conveniente sería diferenciar entre la orientación sexual y la identidad de género, la primera es independiente al

sexo de nacimiento y a la identidad de género, refiere a la atracción emocional, física y sexual por personas del mismo género o diferente, es un concepto complejo porque su definición cambia o difiere según el tiempo y las culturas (Cáceres, Talavera y Mazín Reynoso, 2013). En tanto la identidad de género alude a un sentido interno que una persona tiene de ser hombre, mujer o algo distinto (American Psychological Association, 2011).

De acuerdo con Sánchez Olvera (2009) en la cultura mexicana en distintos ámbitos de socialización como la familia, la Iglesia y la sociedad en general, aún impera el rechazo frente a las personas que han decidido vivir y experimentar su sexualidad de manera diferente a la heteronormatividad, sus prácticas sexuales se miran como reprobables, enfermas, desviadas y transgresoras de los mandatos de género. Sin embargo, la orientación sexual representa una interacción compleja entre la biología, la cultura, la historia e influencias psicológicas, que dan como resultado la existencia de distintos estilos u opciones para experimentar su cuerpo y sexualidad. Además, son varios los factores que intervienen, como son el género, aspectos económicos, la educación, la edad, la identificación con alguna comunidad de apoyo a la diversidad, incluso el contexto cultural en el que se ven inmersas las normas, los valores y las actitudes (Troiden, 1989; Castañeda, 1999; Elizur y Mintzer, 2001; Moral de la Rubia, 2011; Ardila, 2002).

Asunción de roles de género de una persona homosexual

En los siguientes fragmentos, se puede observar que el estudiantado manifiesta un discurso cargado de prejuicios sociales debido a la forma en cómo visualizan a las personas homosexuales. Su concepción sobre la sexualidad es una postura binaria porque consideran que las mujeres y hombres homosexuales que se identifican con esa orientación la pueden reconocer a partir de que asumen roles que no van acorde con su sexo.

Esto significa que los hombres homosexuales asumen roles femeninos y lo hacen visible a partir de conductas como: la sensibilidad, su movimiento corporal, su forma de hablar, jugar con muñecas, vestirse como las mujeres, su forma de caminar y por gustos similares a los que tienen las “mujeres”. Las mujeres homosexuales son identificadas por asumir conductas como:

jugar fútbol, ser parte de un cuerpo policiaco o tener actitudes que van en contra de la feminidad como el no maquillarse, el enojo y los celos.

Por tal razón, es necesario diferenciar que la identidad de género es el grado en que cada persona se identifica como ser masculino o femenino o una combinación de ambos, y les permite a las personas organizar su autoconcepto y comportarse en relación con la percepción de su sexo y su género. En cuanto a la identidad sexual les permite a las personas identificarse como hombre o mujer desde un marco de referencia interno que se forma en el transcurso del tiempo sobre la base de su sexo, género y orientación sexual (Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL], 2016).

En el hombre, su forma de caminar, la forma de hablar, los gustos que tenga más a tendencia de mujer. Una mujer, la forma de ser con los demás; si les gustan cosas que no son de mujeres. Si no te gusta, ir de compras o hacer lo que supuestamente hacen las mujeres, esta persona podría tener tendencia por gusto a otra mujer.

Por las actitudes que muestra con sus semejantes [hombres y mujeres]; su desenvolvimiento que tiene un hombre con otros hombres o una mujer con otras mujeres... las personas que les gusta jugar futbol. Lesbianas que les gusta el futbol; también tienen como más tendencia o como más gusto a hacer cosas de hombres, como es su desenvolvimiento en un cuerpo policial (Gerardo).

A él le gustaba [a un compañero] abrazarnos a todos, le gustaba jugar con muñecas con mi hermana, le gustaba estar mucho tiempo con ella, la abrazaba, la cargaba y cosas así. Unos se visten como chicas y cosas así.

Si un chico va tomado de la mano con un chico, seguramente es homosexual (Nohemí).

Los seres humanos, en ocasiones, al cuestionarse sobre su orientación sexual experimentan sentimientos de temor y culpa. Algunos tienen su origen en las construcciones sociales que se han realizado sobre la orientación heterosexual, destacando la idea que es la única orientación sexual “normal” e infravalora a la homosexual y la bisexual (González Jiménez, 2009).

Las identidades conllevan a la clasificación y estereotipación de las personas. Las identidades están sujetas a cambios porque dependen del contexto y de la historia, es decir,

no se nace con ellas. Las personas están condicionadas por una estructura hegemónica, jerárquica y excluyente, que se encarga de discriminar a las identidades unas frente a otras porque las personas que no asumen la heteronormatividad se ven obligadas a conformarse como identidades colectivas reconocibles (Bailey, Pillard, Neale y Agyei, 1993).

Aunque es más frecuente identificar los prejuicios sociales hacia la homosexualidad, hay quienes, desde una visión de equidad de género, consideran otros elementos para evitar etiquetar a las personas; sin embargo, asumen patrones de conducta considerados no acordes a su sexo, es decir, la apariencia física, las conductas, los gustos e ideas no son determinantes para designar quién podría ser considerada una persona homosexual y quién no.

...vestirse del sexo contrario, lo que sería diferente a lo heterosexual... Eso no lo identificas fácilmente, algunos no se les nota ni en la voz, incluso su forma de vestir no me dice nada o su forma de actuar, incluso la forma de moverse, de hablar tampoco me dicen nada, porque en realidad no te dice si les gusta un hombre o una mujer, a lo mejor un hombre puede ser más femenino o una mujer más masculina, pero eso no me dice tampoco nada (Paola).

Existen un sinnúmero de expresiones y construcciones identitarias diversas sobre el género de las personas, por tal razón, es importante dejar de establecer categorías o conceptos de normalidad y anormalidad porque generan odio y discriminación hacia las personas que no encajan en el canon hegemónico binario (Garibello Liberato, 2018). Si bien la sexualidad está presente a lo largo de la vida humana, no se manifiesta de la misma manera en los individuos que conforman las sociedades; y no es un determinante real de las oportunidades de desarrollo de las personas, la problemática recae en considerar los aspectos humanos como fijos e inamovibles, es decir, institucionalizados y heredados mediante la transmisión de conductas entre las generaciones. El género, es el elemento clave para comprender cómo las ideas, creencias y atribuciones sociales se van construyendo con base en la diferencia sexual de las personas en cada cultura y en distintos momentos históricos (Inmujeres, 2007).

Contraste de los roles de género entre hombres y mujeres homosexuales

En hombres se presentan más casos de homosexualidad, actualmente, he visto más seguido a mujeres; algunas son por ver que se siente tener el gusto por otras mujeres; otras, porque están cansadas de los hombres (Gerardo).

Gerardo destaca que hay más casos de homosexualidad masculina, ha visto un incremento de mujeres homosexuales y lo justifica a partir de que ellas lo hacen por experimentar cosas nuevas, por saber qué se siente tener algún tipo de relación con personas de su mismo sexo, no porque realmente se identifiquen con esa orientación sexual o porque ya se han cansado de los hombres.

En la sociedad occidental, están establecidos los esquemas de comportamiento de lo femenino y lo masculino y la distribución del trabajo, es decir, el hombre, masculino, deberá ser el proveedor, en tanto la mujer, femenina, será la protectora de la crianza y del hogar. Lo cual hace posible una identificación social y una jerarquía asimétrica de quien ostente el poder entre los géneros (Díaz Álvarez, 2004). La rigidez de las sociedades en torno al cumplimiento de los roles de género propulsa la segregación de las personas porque éstas no cumplen cabalmente los mandatos hegemónicos y ponen en riesgo la estabilidad del núcleo social el cual es representado por las familias (Bettelheim y Janowitz, 1975; Gil Castañeda, 2016).

A partir de la dicotomía masculino-femenino, se han establecido estereotipos que han condicionado los papeles, las actividades, las potencialidades y los comportamientos de las personas de acuerdo con su género y han impulsado la división sexual del trabajo y la segregación de los ámbitos público y privado (Inmujeres, 2007). Otro hallazgo, es la facilidad de interacción que tienen los hombres y las mujeres homosexuales; Gerardo menciona que las mujeres homosexuales tienen mayor facilidad para relacionarse menciona y considera que ellas establecen comunicación con otras mujeres que con los hombres sin importar la orientación sexual de éstas. En el caso de los hombres presentan mayor dificultad para relacionarse con varones y mujeres heterosexuales.

La mujer, se desenvuelve más rápido con otras mujeres; la mujer no se puede desenvolver más fácil con un hombre por esto mismo de que a pesar

de que el hombre va a hacerle burla a un hombre homosexual, también va a ser un tanto grosero o irrespetuoso con una mujer homosexual (Gerardo).

Las personas participantes mencionaron que la libertad sexual no es la misma para ambos géneros porque consideran que las mujeres homosexuales son presa fácil de actos de discriminación por la vestimenta que usan, porque sus actos hacia otras mujeres son comunes como tomarse de la mano o besarse en la calle y nadie les dice nada. Sin embargo, consideran que en los hombres es más notorio la homosexualidad porque ellos son más femeninos, si alguien es femenino es homosexual y, al mismo tiempo, son víctimas de agresiones en la calle.

En las mujeres es más difícil darte cuenta, ya que un hombre si es más femenino que una mujer, en cambio ellas, visten de pantalón sin ningún problema y esto hace que sea más difícil. En lo que refiere a los casos de homosexualidad, se presenta de igual forma.

Ver a un hombre vestido, con cabello largo, pero rasgos masculinos muy marcados, si atrae las miradas de todas las personas ante esta situación. En las mujeres no se me hace tan notorio, pero si hay quienes les dicen de cosas en la calle cuando van tomadas de la mano o van besándose (Paola).

Nohemí también está convencida de que es más fácil que las mujeres manifiesten su orientación homosexual que los hombres, por las conductas que se piensan que son propias de un género y en el caso de la homosexualidad masculina no son expresiones que se esperen y se acepten por la sociedad.

Considero que por los prejuicios sociales que existen, es más difícil aceptar en los hombres su gusto por otros hombres, las mujeres siempre bailan o se toman de la mano, pero en el caso de los hombres no es así. Ellos tienen que ocultar cualquier tipo de manifestación afectiva, a menos de que vayas a la Zona Rosa, donde es un lugar más libre (Nohemí).

Gerardo considera que, en ambos sexos, la discriminación se da de forma igualitaria.

Al final de cuentas creo que los dos tienen como una libertad, pero yo siento que no uno más que el otro; siento este... que ha de ser como por igual, ya que los dos recibirán o antes de esto van a recibir un rechazo y después una aceptación de los demás (Gerardo).

Con respecto a las formas de vestir, en el caso de las mujeres, tanto homosexuales como heterosexuales se visten igual, en el caso de los hombres no sucede así, quienes son

homosexuales, tienen más detalle en la ropa y accesorios que usan, es decir, los hombres tienen más cuidado por la imagen física que las mujeres.

Eh... pues, primero como lo había dicho, el gusto de un hombre homosexual es al gusto de un hombre homosexual, y el de una mujer pues a otra mujer. Otra distinción sería como..., tal vez la forma de..., de vestirse, ya que... una mujer bueno no se va a vestir tal cual como las otras mujeres y el hombre va a tener como más detalle en esas cosas, como combinaciones de ropa y accesorios. En la escuela, si tienes amigos, lo vives de forma cotidiana, pero si vas en la calle si puede haber una manifestación de tipo más discriminatoria (Gerardo).

Finalmente, otra característica que define a los hombres y las mujeres homosexuales, son las relaciones afectivas que establecen cuando tienen pareja. Gerardo menciona que las mujeres son más dedicadas, cuidan de sus parejas, son celosas y emocionalmente descontroladas, en cambio, los hombres homosexuales sí son cariñosos y cuidan de su pareja, pero no en la magnitud que lo hacen las mujeres.

Las mujeres son un poco más... como cuidadosas, que cuidan a la otra persona, que celan a la otra persona, y los hombres no son un tanto así; los hombres pues si tienen este afecto, este cariño, este cuidado, pero yo he visto que se marcan más en mujeres en estos celos, en este... como se puede decir, descontrol de emociones que tienen..., pues si creo más que una mujer cuida más lo suyo (Gerardo).

Nohemí describe a las mujeres y hombres homosexuales como personas más apasionadas, y que su orientación no determina que sean fieles o no.

De todas las personas que he conocido, son muy apasionados, se entregan al cien por ciento, y son muy amorosos (Nohemí).

Hablar de diversidad sexual conlleva a problematizar y a cuestionarse las prácticas, discursos y referentes simbólicos de la heterosexualidad, es decir, implica pensar en las distintas expresiones sexuales que incluyen a la población conservadora y a quienes expresan su sexualidad de forma no convencional (Byrne, 2000; Villarreal Caballero, Márquez González y Uribe Alvarado, 2016). Lo importante es considerar el devenir histórico, el entramado cultural, las relaciones sociales, las instituciones y las políticas que definen las identidades básicas de los sujetos.

Actividades, oficios y labores sociales desempeñadas por personas homosexuales

De acuerdo con esta categoría se describe la asignación de roles que socialmente se han establecido para mujeres y hombres.

Gerardo considera que las mujeres se dedican a trabajar en cuerpos policiacos o juegan fútbol, mientras que los hombres homosexuales obtienen sus ingresos económicos a partir del ejercicio del estilismo, el diseño de ropa, el diseño de accesorios o actividades que sean similares. Además de que sus tiempos los invierten en sus gustos personales como la pareja, la escuela, el trabajo o divertirse; mientras que las mujeres gustan más de invertir su tiempo como árbitros en equipos de fútbol.

Yo he visto que las mujeres se han estado dedicando más a la labor de policía de este... entrar como en un equipo de futbol, hacer como lo comentaba, todos estos gustos que lo hace el hombre y el hombre homosexual, lo que yo he visto es que se dedica más como a esto de estilista, de ser este... no sé, estudiar algo como de textil, diseñar ropa, diseñar accesorios; y pues... si esto es lo que yo he visto en este proceso de vida que he llevado.

Se dedican a sus gustos personales, no tanto el gusto por su pareja, sino lo que a él en verdad aparte de su pareja le gusta, como su escuela, su trabajo o como divertirse con amigos y todo esto (Gerardo).

Estas concepciones estereotipadas sobre la homosexualidad reflejan una visión segmentada y simplificada de la realidad, además se perpetúan creencias populares sobre las actividades, los roles y los rasgos físicos que caracterizan a mujeres y hombres que se encuadran en ideas esencialistas y negativas basadas en prejuicios y discriminación hacia un grupo concreto (Parra y Oliva, 2019).

Paola y Nohemí manifiestan que las personas homosexuales, sin asignar sexo, se dedican a lo mismo que las personas heterosexuales, no hay diferencias determinantes entre las orientaciones.

Se dedican a todo, a estudiar, a trabajar, psss... como cualquier otra persona que estudia y se prepara, tiene un trabajo, creo que vamos a decir a que se dedican las personas a partir del contexto en el que nos

desenvolvemos, no creo que el ser homosexual defina a que te dediques (Paola).

Creo que hombres y mujeres homosexuales sin importar su condición se dedican a muchas cosas como lo hacemos todas las personas que no somos homosexuales, el ser homosexual no determina que se te dediques a una cosa u otra (Nohemí).

En cuanto al uso del tiempo, convivencia y con quienes tienen más conflicto, Gerardo manifiesta que los hombres homosexuales conviven más con mujeres debido a la coincidencia de gustos, en comparación con las mujeres, tienen mayor dificultad para convivir.

Podría ser un tanto el hombre el que tenga más dificultad que una mujer, aunque si la mujer desde el punto de vista mío o desde lo que me ha tocado ver es que, si le cuesta trabajo, pero al final de cuentas los papás terminan aceptando más rápido que a un hombre.

Los hombres homosexuales considero que conviven más con amigas mujeres, por esta razón del entendimiento de los gustos que pueden tener similares y considero yo que tienen más conflicto con otros hombres que sean heterosexuales (Gerardo).

Paola coincide en que las personas homosexuales no tienen conflictos con nadie, pero difiere su opinión sobre la convivencia; ella considera que las personas homosexuales conviven con todas las personas, con su familia, con sus amistades y con sus colegas del trabajo.

Creo que ellos conviven como cualquier otra persona, se relacionan con su familia, sus amigos, sus compañeros de trabajo, el ser homosexual no determina que tengas ciertas amistades o no.

Psss... no sé, creo que todos tenemos conflictos, sería muy difícil saber a nivel individual ellos con quien tienen conflictos. No se me hace determinante que el ser homosexual determine que tengas conflictos o no (Paola).

Nohemí, opina de forma similar a Paola, ella manifiesta que las personas homosexuales conviven con hombres y mujeres, y que no tienen conflicto con ninguna persona.

A mi parecer, todos conviven con diferentes personas, no importa que seas gay o no, te van a aceptar en la medida que te lleves bien con cada persona (Nohemí).

En cuanto al aspecto cognitivo, Gerardo manifiesta que las personas homosexuales son como todas las personas, aunque ha notado que a veces son más sobresalientes que las demás personas

...el aprendizaje de las personas homosexuales creo que es el mismo o hasta puede ser mejor que el de los demás, ya que pueden tener una mejor dedicación, o pueden tener un mejor esfuerzo por tener esta aceptación con los demás (Gerardo).

De acuerdo con D'Elio, Sotelo, Santamaría y Recchi (2016) lo que manifiestan las personas participantes son las expresiones de género que se relacionan con el sexo de las personas al considerar características que incluyen la apariencia, la forma de hablar y los gestos, es decir, lo que debería ser una mujer o un hombre. Y el comportamiento, las actividades y oficios son los roles de género que se espera deberían hacer varones y mujeres que definen las oportunidades, responsabilidades, formas de sentir y modos de relacionarse configuradas desde un momento histórico determinado y culturas específicas (Gallotti, 2003; Hinojosa Pareja, 2011).

En este sentido, se considera importante destacar que se requiere una educación sexual integral que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos; en donde cada persona incorpore pautas, expectativas, conocimientos, creencias, valores, normas y actitudes que ayuden a regular el ejercicio de su sexualidad (Hernández Ramírez, 2021). Al respecto, Meinardi, Plaza y Revel Chion (2010) argumentan que la educación sexual integral debe ser el instrumento principal en las instituciones educativas y en el hogar para la transmisión de conocimientos en la práctica diaria, para colaborar en el desarrollo psicosexual y emocional de la juventud encaminándola hacia una vida sexual responsable y comprometida con el cuidado de su cuerpo.

Interacción y trato con personas homosexuales

Gerardo tiene un compañero que es homosexual pero su interacción con él se limita a fines académicos, argumenta que no socializa de manera cercana con él debido a los tiempos que son escasos.

No interactuamos tanto, pero si cada que nos vemos nos saludamos y así, no es una interacción de estarnos viendo diario y compartir las mismas clases y todo esto (Gerardo).

Lo mismo sucede con Paola, ella tiene un compañero homosexual, pero de igual forma su relación se limita solo a fines académicos; no obstante, tiene dos compañeras homosexuales, pero con ellas la interacción va más allá de un plano académico. En cuanto a las actividades que realizan, no describen realizar actividades constantemente con estas personas, solo en el caso de Paola, quien manifiesta que si tiene una convivencia estrecha con sus dos amigas homosexuales y con su compañero es con quién mantiene una relación de carácter académico.

Actualmente, en mi grupo tengo un compañero y dos compañeras, con ellas me llevo bien, salimos, platicamos o de repente salimos; con el chavo que es gay, casi no interactúo en cuestiones de trabajo en la universidad. Veo que el convive con muchas compañeras, pero que él no es de salir mucho con mujeres (Paola).

En el caso de Nohemí, no tiene amistades homosexuales, conoce personas homosexuales en diferentes ámbitos sociales, pero no ha tenido oportunidad de tener una interacción más cercana.

Actualmente, no tengo específicamente un amigo homosexual, pero tampoco tendría problema en tenerlo, conozco personas en la universidad que son así, pero no he tenido la oportunidad de poder conocerlas a mayor profundidad, creo que no se ha dado ese espacio. No tengo específicamente un amigo homosexual, pero tampoco tendría problema en tenerlo (Nohemí).

Gerardo menciona que no tiene gustos comunes con su compañero

Lo que ha llevado a no poder interactuar de forma cercana es... pues... los tiempos, los diferentes horarios en los que estamos en clase, y pues solo

es así de... te encuentras en el pasillo de aquí de la escuela o te lo encuentras en otro lado y pues... lo saludo y... nos saludamos bien y ya. Por mi parte pues algo que respeto, pues si es su gusto, pues... está bien, y que él igual tiene un respeto hacia mí, ya que, pues tanto él sabe que somos amigos, tanto yo sé sus gustos y hasta ahí solamente una amistad ¿no? (Gerardo).

Reacción a conductas de personas homosexuales

En lo que respecta a esta categoría, se obtuvieron hallazgos importantes, aunque al principio el discurso de Gerardo pareciera colocarse desde una postura de equidad en donde la homosexualidad es una manifestación más de la diversidad sexual, al continuar su argumento, adquiere matices inquisitivos; tiene como base el deber ser más que el querer ser; manifiesta que las personas homosexuales deben buscar espacios específicos donde puedan manifestar su afecto.

Gerardo expresa ideas y conductas discriminatorias, que se basan en conceptos que en su momento fueron utilizados por la psicología, pero en la actualidad se consideran obsoletos; otorga importancia a las opiniones de padres y madres de familia que no estén de acuerdo en que una persona homosexual sea docente en la escuela de sus hijos e hijas. El participante cree que una persona homosexual no puede ser docente en los centros escolares porque podría pervertir al alumnado.

No tomarles como importancia..., mi primera reacción sería como el decir, por qué está aquí ¿no? ..., si es un maestro homosexual, el pensar ¿podrá hacer su labor meramente ética o podrá tener alguna influencia con algún alumno, y también yo considero que hasta los mismos padres de familia verían mal esta situación (Gerardo).

Paola y Nohemí se colocan en un discurso de equidad entre hombres y mujeres; ambas coinciden en que la orientación sexual no es una determinante para poder o no ejercer en un contexto educativo y celebran que la sociedad esté cambiando y que haya mayor libertad para poder expresar la orientación sexual.

Mi reacción es la misma que la que tengo hacia personas heterosexuales, creo que hay un respeto siempre y tanto heterosexuales y homosexuales no falten al respeto haciendo actos que se harían en lo privado. Creo que la

sociedad debe ser más abierta y no mirar con extrañeza que dos personas vayan caminando juntas tomadas de la mano, se besen o se casen (Paola).

A pesar de que Nohemí tiene una visión basada en la equidad, sigue considerando que hay espacios específicos para demostrarse cariño.

Me considero una persona que respeta mucho la vida de las demás personas, considero que no es malo que dos personas del mismo sexo se manifiesten cariño, apapachos, abrazos, besos; mmm..., aunque hay lugares para expresar el amor... aunque son personas como todos nosotros, y como tal merecen que se les respete (Nohemí).

Conductas agresivas hacia personas homosexuales

En esta categoría la pasividad predominó, así como la presencia de conductas agresivas hacia las personas homosexuales. Gerardo manifiesta dos casos que presenció sobre agresiones hacia personas homosexuales, y es que a pesar de expresar que sintió coraje por las conductas inauditas hacia el joven homosexual, considera que fue responsabilidad del joven por ser amanerado en su comportamiento.

Pues... recuerdo que tenía dieciocho años, algo así; este... no sé, volvía yo a esto de si quedarme a verlos, pus..., no tan raro era para mí, pero yo si creía que no tenían por qué estar, yo lo decía, como exhibirse en público ¿no? Porque si ya saben cómo es la sociedad, este... ¿por qué hacían eso en público? Yo lo que hacía es solamente, pues... pues si pasar por ahí, verlos y nada más, pero sin contribuir a esta agresión (Gerardo).

En el caso de Paola, solo recuerda haber presenciado un caso en la secundaria, pero al igual que Gerardo, aunque se molesta, muestra una actitud de pasividad.

Mi reacción era incómoda, porque incluso lo hacían delante de la maestra, pero no les hacía nada, solo los regañaba, pero no hacía más allá de eso. Actualmente, creo que directamente no he presenciado ninguna agresión hacia algún homosexual (Paola).

Nohemí menciona que cuando iba en la preparatoria, presenciaba el hostigamiento a un compañero por ser afeminado, a diferencia de Gerardo y Paola, ella sí lo defendía de las agresiones que ejercían sus compañeros varones.

Lo que yo hacía era ponerme frente a mi compañero y decirle que lo dejaran en paz y les arrojaba objetos que tuviera cerca (Nohemí).

Elementos teórico-metodológicos para trabajar con personas homosexuales

Gerardo y Nohemí coinciden en que no tienen las herramientas teórico-metodológicas para trabajar en los centros educativos con personas homosexuales. Gerardo argumenta, que, hasta el momento de la entrevista, él no había pensado en una situación de homosexualidad en los contextos escolares, considera que se debe fortalecer el plan de estudios de la universidad donde estudia; asimismo cree que el trabajo debe tener un impacto con los padres y madres de familia, así como con el personal docente.

Es importante señalar que la educación integral de la sexualidad se debe impartir con una intencionalidad educativa a través del desarrollo de una estrategia de enseñanza sistemática basada en la información y el análisis para generar consciencia en las personas sobre el conocimiento, cuidado y experimentación de su cuerpo, además debe articular aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En este sentido, la educación sexual será el instrumento principal en las instituciones educativas y en el hogar que encamine a las personas hacia una vida sexual responsable y comprometida con su propia persona y con las que interactúe sexualmente (García Villanueva y Hernández Ramírez, 2021).

No mucho, considero que no hay como las herramientas suficientes para afrontar estas situaciones proporcionadas desde la escuela para apoyar a la familia y a los profesores (Gerardo).

Nohemí, menciona que la universidad no les brinda las herramientas necesarias, para abordar temáticas de relevancia social actuales, solo se abordan de forma muy escueta.

En la universidad hace mucha falta abordar estas temáticas, definitivamente no se abordan estos temas, si acaso te dan una o dos materias, pero no más (Nohemí).

En el caso de Paola manifiesta tener herramientas para trabajar con casos de homosexualidad en las escuelas, pero considera que es importante buscar más información, especializarse en estos temas, buscar grupos de ayuda para saber canalizar. Considera que la formación depende de la disposición que tiene cada persona para investigar; al profesorado le recomienda buscar más información, personas especializadas en el tema y tener un acercamiento para recibir orientación sobre el trabajo con personas homosexuales.

...sí tenemos las herramientas, sin embargo, cada persona debe seguir investigando en relación con estos temas. Podemos buscar personas especializadas en la temática y tener un acercamiento para recibir orientación; hay que buscar instancias que atiendan estas situaciones para poder canalizar a las personas que se encuentran en estas situaciones (Paola).

En este sentido, se tendría que pensar que las personas deberían formarse desde la perspectiva de la educación integral de la sexualidad humana con el propósito de comprender que:

mediante el aprendizaje y enseñanza de los conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales e interactivos, regidos por los enfoques de derecho, diversidad, género, sociocultural, intercultural y gestión de riesgo, se contribuya a fortalecer y desarrollar las competencias en el comportamiento del ser humano a fin de que exprese su sexualidad mediante el empoderamiento, el emprendimiento de acciones y de la apropiación cognitiva-afectiva de dichos conocimientos, que en consecuencia le permitan vivir su sexualidad en forma sana, responsable, placentera y satisfactoria, durante todo su curso de vida (UNFPA/UPEL, 2016, p. 33).

Labor de la psicología educativa y problemáticas a resolver en la práctica profesional con personas homosexuales

En esta última categoría, las personas participantes coinciden en que una de las problemáticas más importantes a atender como estudiosos de la Psicología Educativa, es la sensibilización para el personal y la comunidad educativa que labora en los centros escolares, además de las familias y la sociedad en general. Asimismo, consideran que parte de las problemáticas a afrontar, son las burlas, las agresiones físicas, verbales y psicológicas que viven las personas que son homosexuales.

Hacer una concientización de los demás, de estas personas heterosexuales, para que acepten y puedan tener una mejor interacción con los homosexuales, para que... haya un mejor aprendizaje entre ellos, una mejor aceptación cuando lleguen a tener un trabajo colaborativo, no haga un rechazo hacia ellos. El rechazo, las burlas y la agresión verbal y psicológica (Gerardo).

La falta de aceptarse por parte de los alumnos. Realizar intervenciones para que simplemente haya en el grupo, respeto (Paola).

Dar acompañamiento cuando las personas se sienten confundidas, darle la opción de reconocerse primero, que viva un proceso de autoconocimiento como más real (Nohemí).

Con base en estos testimonios se vislumbran las creencias y expectativas que conforman los estereotipos sociales de género que incluyen aspectos como rasgos de personalidad, roles, profesiones, mandatos e intereses. En síntesis, los rasgos de feminidad se identifican con la subordinación, entrega, pasividad y seducción, mientras que los rasgos de la masculinidad presuponen el poder, propiedad, potencia y restricción emocional. Según Pla Julián, Adam Donat y Bernabeu Díaz (2013) el género no puede verse únicamente como una simple estructura binaria y heteronormativa, sino que se compone de estructuras sociales mutables y flexibles que cambian y se regeneran constantemente marcando lugares diferenciados para las mujeres y para los varones.

CONCLUSIONES

Lo que se pudo observar en los comentarios de las personas participantes es que conocen el término de la homosexualidad, no obstante, incurren en prejuicios sociales hacia las personas que se identifican con esa orientación sexual. Además, no tienen claridad en la diferenciación conceptual entre los términos orientación e identidad sexual, género y roles de género.

Las personas informantes tienen una visión heteronormativa sobre la sexualidad, es decir, un sistema dominante que regula las prácticas sexuales de las personas a partir de patrones establecidos y no hechos conscientes, y en donde toda manifestación diferente a la que se establece, es segregada (Mirabet i Mullol, 1985; Mark Mondimore, 1998; Soler, 2005).

En los argumentos expresados por el estudiantado se pudo identificar que definen la homosexualidad como la atracción por personas del mismo sexo (Ardila, 2002; Castañeda, 1999; Soler, 2005; Pérez y Gallardo, 2010; López Castañeda, 2018), es decir, reproducen una definición de carácter conceptual, sin embargo, no es concordante con sus concepciones, actitudes y sentimientos. Además, relacionan la orientación homosexual con manifestaciones corporales y comportamientos considerados socialmente “femeninos”, por las sociedades. El

arraigo de la visión heterosexual no permite tener presente otras formas de vivir y de experimentar el cuerpo y las múltiples maneras de relacionarse afectivamente.

Las personas participantes manifestaron prejuicios sociales en cada apreciación, relacionan la apariencia física y las conductas consideradas masculinas o femeninas porque consideran que determinan la orientación sexual de las personas. Pareciera que la masculinidad y feminidad hegemónica son personalidades fijas (Money, 1987, Riesenfeld, 2006; García Villanueva, Barajas Valencia y Hernández Ramírez, 2016; García Villanueva, Hernández Ramírez y Ávila Rodríguez, 2021). La identificación de la homosexualidad en las personas va más allá de las apariencias físicas, tiene que ver con un proceso de identificación interna del sujeto; un reconocimiento de sus sentimientos, deseos, placer y erotismo.

Cabe señalar que, sin importar las condiciones físicas, económicas, políticas, religiosas, de etnia u orientación sexual, las mujeres siguen siendo en su mayoría invisibilizadas ante el sexo dominante. La homosexualidad en las mujeres es una forma de emancipación al dominio de los hombres y a la heterosexualidad obligatoria (Careaga Pérez, 2004), sin embargo, son infravaloradas por el simple hecho de ser mujeres. Son descritas en el eterno femenino, en un papel invisible y poco reconocido, paradójicamente no existe una consecuencia o castigo visible hacia ellas por transgredir la feminidad, basta con la consecuencia que padecen al ser invisibilizadas; a diferencia de los hombres homosexuales, quienes si padecen la consecuencia de ser transgresores de la masculinidad hegemónica.

Las personas participantes consideran que las mujeres tienen relaciones homosexuales como una forma de tener nuevas experiencias, pero no la consideran una orientación sexual. Las conductas homosexuales en las mujeres no se fundamentan en la actividad sexual sino en una hermandad, afecto y solidaridad entre mujeres, la cual se instaura desde una concepción masculina de la sexualidad, donde la carencia de un pene evita que exista una actividad sexual (Careaga Pérez, 2004).

Estas posturas tienen matices androcentristas, pues empodera y coloca como eje central al falo, dejando en desigualdad y sin valor a las mujeres. Incluso en el estudio que realiza

Jaspard (1997) con las mujeres francesas heterosexuales que tienen prácticas de sexo anal, al pene y al ano se les asigna un rol y se limita la experimentación del placer, no solo a las mujeres homosexuales y heterosexuales sino también a los hombres heterosexuales.

Las mujeres homosexuales siguen siendo vistas como mujeres dedicadas a sus parejas, celosas y descontroladas. Esto no debe generar extrañeza, basta con recordar que el amor ha sido presentado a las mujeres como el estado máximo de felicidad, desde esa construcción es entendible que las mujeres hagan todo lo posible por cuidar a esa persona que conciben como su pedestal de felicidad. Estas conductas también son el resultado de las diferencias históricas de las mujeres frente a los hombres, y que se ha asumido como esencia de su ser genérico (Lagarde y de los Ríos, 1992). Se viven como mujeres incompletas y buscan su continuidad en las personas, donde su máximo desarrollo se logra, o mejor dicho, su existencia se ve completa en cumplimiento de su ser para los otros y como prisioneras de los otros (Lagarde y de los Ríos, 2005).

En lo que respecta a los hombres, no sucede lo mismo, tanto los hombres heterosexuales como los homosexuales o bisexuales, se encuentran inmersos en la visibilidad social y no están exentos de ser enjuiciados positiva o negativamente a partir de las conductas aprobadas o desaprobadas en la sociedad, limitándolos a vivir de forma reprimida (Hernández Cabrera, 2004). En consecuencia, es comprensible que los hombres homosexuales no muestren su afecto como lo hacen las mujeres, porque para poder sobrevivir en un sistema machista, adoptan estereotipos que socialmente se les han asignado, donde la rudeza, la fuerza, la inexpressión, así como la infidelidad (Leñero Llaca, 2009), son los que más prevalecen.

Incluso los describen como personas que están al pendiente del cuidado de su imagen corporal, pero, a su vez, como principales víctimas de discriminación al asumir su homosexualidad, y es que, a diferencia de las mujeres homosexuales, los hombres sí pagan una consecuencia visible al transgredir el heterosexismo; la consecuencia, es la discriminación llevada a cabo en su máxima expresión la homofobia (Pichardo Galán, 2009).

En realidad, la homofobia es la forma de expresar el descontento y el castigo a todos aquellos hombres que atentan contra la masculinidad hegemónica que la sociedad dominante ha establecido, no importando si son homosexuales, heterosexuales o bisexuales (Núñez Noriega, 2007). Algunos hombres homosexuales y heterosexuales son vulnerables, sobre todo aquellos que en su actuar cotidiano tienen conductas consideradas no masculinas o bien, desde su orientación heterosexual no cumplen con su deber como es el caso de hombres con penes pequeños o quienes presentan disfunción eréctil al no satisfacer sexualmente a sus parejas (Rubio Auriolles, 1994; Melo, 2005).

Los discursos sobre la homosexualidad han presentado algunos cambios, pareciera que existe un lenguaje más inclusivo para referirse a ella, donde el respeto y la tolerancia son los adjetivos que en forma predominante las personas usan para hablar sobre la homosexualidad (Rose y Steven, 1996; McCary y McCary, 1996; López Melero, 2004; Gómez Palacios, 2014; Corona Vargas y Mazín Reynoso, 2020). Finalmente, lo que se puede observar en los hallazgos es que la represión social sigue provocando estragos en las minorías sexuales y los prejuicios sociales no hacen distinción de raza, sexo, etnia e incluso de profesión. Por tanto, una formación profesional en una disciplina como es la psicología, no es garantía de una práctica objetiva ni libre de prejuicios sexuales, ya que la subjetividad humana y los aprendizajes de estereotipos y prejuicios arraigados en la interacción social continúan, al menos en los casos que en este estudio fueron analizados. De ahí la importancia de incidir en que la sexualidad se estudie y analice con perspectiva de género en todos los niveles y modalidades educativas.

REFERENCIAS

- Almaguer, T. (1991). Chicano Men: A Cartography of Homosexual Identity and Behavior. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 3(2), 75-100
- American Psychological Association (2011). Sobre las personas trans, la identidad de género y la expresión de género. Disponible en <https://www.apa.org/topics/lgbtq/brochure-personas-trans.pdf>
- Ardila, R. (2002). *Homosexualidad y Psicología*. Santa Fe de Bogotá: Manual Moderno.
- Bailey, J. M., Pillard, R. C., Neale, M. C. & Agyei, Y. (1993). Hereditary factors influence sexual orientation in women. *Archives of General Psychiatry*, 50(3), 217-223

- Barzani, C. A. (2000). La homosexualidad a la luz de los mitos sociales. Algunas puntualizaciones acerca de los constructos "homosexualidad" y "homofobia" previas al abordaje de pacientes con elección de objeto homosexual. *Revista Topía*. Disponible en <http://desarrollo.topia>
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: PUEG/UNAM
- Bettelheim, B. y Janowitz, M. (1975). *Cambio social y prejuicio*. México: Fondo de Cultura Económica
- Byrne, F. (2000). *Homofobia. Una historia*. México: Océano
- Cabrera, A. P. (2004). La diversidad y lo diferente. En G. Careaga Pérez y S. Cruz, (coords.). *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*. (pp. 145-158). México: PUEG/UNAM
- Cáceres, C., Talavera, V. y Mazín Reynoso, R. (2013). Diversidad sexual, salud y ciudadanía. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 30(4), 698-704
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Revista de la Escuela de Psicología*, 2, 53-82
- Careaga Pérez, G. (2004). Orientaciones sexuales. Alternativas e identidad. En G. Careaga Pérez y S. Cruz (coords.). *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*. (pp. 171-188). México: PUEG/UNAM
- Castañeda, M. (1999). *La experiencia homosexual. Para comprender la homosexualidad desde dentro y desde fuera*. México: Paidós
- Corona Vargas, E. y Mazín Reynoso, R. (2020). Diversidad sexual y educación en México. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374767>
- D' Elio, F., Sotelo, J., Santamaría, C. y Recchi, J. (2016). *Guía básica sobre la diversidad sexual*. Argentina: Dirección de Sida y ETS/Ministerio de Salud de la Nación
- Díaz Álvarez, M. (2004). Homosexualidad y género. *Cuicuilco*, 11(31), 1-13
- Elizur, Y. y Mintzer, A. (2001). A framework for the formation of gray male identity. Processes associated with adult attachment style and support form family and friends. *Archive of Sexual Behavior*, 30(2), 1-41
- España Albelda, A., Guerrero Roca, A., Farré, J. M., Canella Soler, J. y Abós, R. (2001). La homofobia en el medio universitario. Un estudio empírico. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 57, 41-45
- Flores Dávila, J. (coord.). (2007). *La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]/Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL] (2016). *Manual para la formación docente en Educación Integral de la Sexualidad Humana*. Caracas: UNFPA/UPEL
- Foucault, M. (1998). *Historia de la Sexualidad I. La voluntad del saber*. México: Siglo XXI

- Gallotti, A. (2003). *Kama-sutra gay para disfrutar a tope de la sexualidad*. Madrid: Martínez Roca
- Gamba Mondragón, L. A. (2010). *Conceptos de la masculinidad y la feminidad en estudiantes de tres licenciaturas de la UNAM*. Tesis de Maestría, UNAM, México
- García Canal, I. (1998). Espacio y diferenciación de género. *Debate Feminista*, 47-57
- García Villanueva, J. (2010). *Ser hombre joven en la Ciudad de México: una propuesta para comprender la identidad masculina en los jóvenes*. Tesis de Doctorado, UNAM, México
- García Villanueva, J. Hernández Ramírez, C. I. y Ávila Rodríguez, D. (2021). Prejuicios de género hacia estudiantado universitario homosexual de una universidad pública en Ciudad de México. *Praxis Educativa*, 25(2), 116-143
- García Villanueva, J. y Hernández Ramírez, C. I. (2021). Imágenes sobre la sexualidad humana: representaciones en los libros de texto gratuito de ciencias naturales para educación primaria en México. *Bio-grafía*, 14(27), 144-152. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14512>
- García Villanueva, J., Barajas Valencia, J. T. y Hernández Ramírez, C. I. (2016). Voces y miradas interpretativas: ¿cómo se concibe la homosexualidad desde la juventud? *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31, 32-55.
- Garibello Liberato, B. (2018). Bases para comprender la diversidad de género y la diversidad sexual. *Funlam Journal of Students' Research*, 3, 163-168
- Gil Castañeda, V. (2016). La visita inoportuna o el milagro de resurrección homosexual. En J. Larios Deniz y J. M. de la Mora Cuevas. (coords.). *Diversidad sexual y universidad. Enfoques*. (pp. 13-16). México: Universidad de Colima
- Girelda Neira, O. (1992). Investigaciones y teorías sobre homosexualidad masculina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(3), 273-296
- Gómez Palacios, J. C. (2014). *El significado del concepto de "orientación sexual" en estudiantes de Psicología Educativa*. Tesis de Licenciatura, UPN, México
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2003). *Religiosidad femenina y vida familiar*. En M. A. Arredondo. (coord.). *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México*. (pp. 27-44). México: UPN/Porrúa
- González Jiménez, R. M. (2009). Estudios de género en educación: una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 681-699
- Hernández Cabrera, P. (2004). *Los estudios sobre diversidad sexual*. En G. Careaga Pérez y S. Cruz (coords.). *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*. (pp. 21-34). México: PUEG-UNAM
- Hernández Ramírez, C. I. (2021). Imágenes sobre la sexualidad humana: ¿qué aprendemos en la clase de ciencias naturales?. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Número Extraordinario), 948-954. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15219>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill

- Hinojosa Pareja, M. J. (2011). Desarrollo de la identidad en lesbianas, gays, transexuales y bisexuales. *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 30-33
- Inmujeres (2007). *El impacto de los estereotipos y roles de género en México*. México: Inmujeres
- Jagose, A. (1996). *Queer Teory. An Introduction*. Nueva York: New York University Press
- Jaspard, M. (1997). *La sexualité en France*. París: La Découverte
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interview-ing*. Thousand Oaks: Sage
- Lagarde y de los Ríos, M. (1992). *Identidad femenina*. México: UNAM
- Lagarde y de los Ríos, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Lazarín Miranda, F. (2003). Enseñanzas propias de su sexo. La educación técnica de la mujer 1871-1932. En M. A. Arredondo. (coord.). *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México*. (pp. 249-278). México: UPN/Porrúa
- Leñero Llaca, M. I. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: PUEG/SEP
- López Castañeda, M. (2018). *Diversidad sexual y derechos humanos*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. España: Aljibe
- Mark Mondimore, F. (1998). *Una historia natural de la homosexualidad*. Barcelona: Paidós
- McCary, J. L. y McCary, S. P. (1996). *Sexualidad Humana*. México: Manual Moderno
- Meinardi, E., Plaza, MV. y Revel Chion, A. (2010). Educación en Ambiente y Salud. En E. Meinardi, L. González, A. Revel Chion y MV. Plaza. *Educación en Ciencias*. (pp. 191-224). Buenos Aires: Paidós
- Melo, A. (2005). *El amor de los muchachos*. Buenos Aires, Argentina: Lea
- Mirabet i Mullol, A. (1985). *Homosexualidad hoy: ¿Aceptada o todavía condenada?* Barcelona: Herder
- Money, J. (1987). Sin, Sickness, or Status? Homosexual Gender Identity and Psychoneuroendocrinology. *American Psychology*, 42(2), 384-399
- Moral de la Rubia, J. (2011). Orientación sexual en adolescentes y jóvenes mexicanos de 12 a 29 años de edad. *Psicología desde el Caribe*, 27, 112-135
- Moral, J. y Ortega, M. E. (2009). Representación social de la sexualidad y actitudes en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología Social*, 1(24), 65-79
- Núñez Noriega, G. (2007). *Masculinidad e intimidad: identidad, sexualidad y sida*. México: PUEG-UNAM/El Colegio de Sonora/Porrúa
- Ortiz Hernández, L. (2005). Influencia de la opresión internalizada sobre la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 28(4), 49-65

- Parra, N. y Oliva, M. (2019). *Sexualidades diversas. Manual para atención de la diversidad sexual en las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*. España: FEAPS Canarias
- Pérez, G. y Gallardo, L. (2010). *Aprendiendo y educando con inclusión. Guía de consulta sobre sexualidad, diversidad sexual y derechos humanos para docentes de educación básica regular*, Lima, Perú: Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos PROMSEX
- Pichardo Galán, J. I. (ed.). (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual: Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata
- Pla Julián, I., Adam Donat, A. y Bernabeu Díaz, I. (2013). Estereotipos y prejuicios de género: factores determinantes en salud mental. *Norte de Salud Mental*, 11(46), 20-28
- Rabbia, H. e Imhoff, D. (2012). Concepciones sobre heterosexualidad y actitudes hacia la disidencia sexual en estudiantes de Psicología de Córdoba *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4(3), 22-29
- Riesenfeld, R. (2006). *Bisexualidades entre la homosexualidad y la heterosexualidad*. México: Paidós
- Rose, S. y Steven, C. (eds). (1996). *Bisexual horizons: Politics, histories, lives*. London: Lawrence and Wishart
- Rubio Auriolles, E. (1994). *Antología de la sexualidad humana*. México: Miguel Ángel Porrúa
- Sánchez Olvera, A. (2009). Cuerpo y sexualidad, un derecho: avatares para su construcción en la diversidad sexual. *Sociológica*, 24(62), 101-122
- Soler, F. G. (2005). Evolución y orientación sexual. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 161-173
- Troiden, R. (1989). The formulation of homosexual identities. *Journal of homosexuality*, 17(1-2), 43-73
- Villarreal Caballero, L., Márquez González, C. y Uribe Alvarado, I. (2016). Reflexión sobre alternativas de relación erótica, sexual y afectiva de la diversidad sexual. En J. Larios Deniz y J. M. de la Mora Cuevas. (coords.). *Diversidad sexual y universidad. Enfoques*. (pp. 99-116). México: Universidad de Colima



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Contaminación de suelos por metales pesados en comunidades agrícolas

Soil contamination by heavy metals in agricultural communities

Contaminação do solo por metais pesados em comunidades agrícolas

Ana María Urbina Arana

urbinaaranaana73@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1982-2237>

Yoseph Max Camac Núñez

76401608@continental.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8058-9948>

Davey Luis Solis Egoavil

48558188@continental.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-0343-4766>

Steve Dann Camargo Hinostroza

scamargo@continental.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6814-9918>

Escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Continental, Huancayo, Perú

Artículo recibido en enero de 2023, arbitrado en marzo de 2023, aprobado en abril de 2023

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo comprender el fenómeno asociado a la contaminación de suelos por metales pesados en comunidades agrícolas. Por tal razón, se desarrolló una investigación de revisión sistemática que siguió los protocolos de la declaración PRISMA actualizada a 2020, empleando como fuente para la obtención de información, los motores de búsqueda de Scopus, Scielo y Google Académico, que dio como resultado un total de 208 documentos, los cuales fueron filtrados a través de criterios de inclusión, dentro de los que destacan: estudios empíricos, estudios desarrollados en el periodo 2015-2022, escritos en lengua castellana, trabajos en formato artículo científico, estudios que aborden directamente el tema de contaminación de suelos agrícolas., estudios en formato de acceso abierto, lo que permitió determinar un total de 20 artículos que fueron empleados para la revisión. Los resultados del estudio permiten comprender que, existen diversos efluentes que pueden generar esta polución.

Palabras clave: contaminación; suelos agrícolas; metales pesados; zonas rurales

ABSTRACT

The research aimed to understand the phenomenon associated with soil contamination by heavy metals in agricultural communities. For this reason, a systematic review research was developed that followed the protocols of the PRISMA declaration updated to 2020, using as a source for obtaining information, the search engines of Scopus, Scielo and Google Academic, which resulted in a total of 208 documents, which were filtered through inclusion criteria, among which stand out: empirical studies, studies developed in the period 2015-2022, written in Spanish, works in scientific article format, studies that directly address the issue of contamination of agricultural soils., studies in open access format, which allowed to determine a total of 20 articles that were used for the review. The results of the study allow us to understand that there are various effluents that can generate this pollution.

Keywords: *Pollution; agricultural soils; heavy metals; rural areas*

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender o fenômeno associado à contaminação do solo por metais pesados em comunidades agrícolas. Por esse motivo, foi desenvolvida uma pesquisa de revisão sistemática que seguiu os protocolos da declaração PRISMA atualizada para 2020, utilizando como fonte de obtenção de Informações, os buscadores da Scopus, Scielo e Google Acadêmico, o que resultou em um total de 208 documentos, que foram filtrados através de critérios de inclusão, dentre os quais se destacam: estudos empíricos, estudos desenvolvidos no período 2015-2022, escritos em espanhol, trabalhos em formato, estudos que abordam diretamente a questão da contaminação dos solos agrícolas., estudos em formato de acesso aberto, o que permitiu determinar um total de 20 artigos que foram utilizados para a revisão. Os resultados do estudo permitem entender que existem diversos efluentes que podem gerar essa poluição.

Palavras-chave: *Poluição; solos agrícolas; metais pesados; áreas rurais*

INTRODUCCIÓN

Los metales pesados son considerados, según la International Union of Pure and Applied Chemistry (IUPAC), como elementos químicos de alta densidad (mayor a 4 g/cm³), con masa y peso atómico por encima de 20 y son tóxicos en concentraciones bajas. Dentro de estos, se encuentran: Aluminio (Al), Berilio (Be), Cobre (Cu), Hierro (Fe), Manganeseo (Mn), Cadmio (Cd), Mercurio (Hg), Plomo (Pb), entre otros (Londoño, Londoño y Muñoz, 2016).

Actualmente, uno de los mayores problemas ambientales de diversos países es la contaminación de las fuentes hídricas por metales pesados, debido a la toxicidad que

presentan al encontrarse en el agua de los ríos; se considera un serio inconveniente para los habitantes de las poblaciones que se abastecen de estos, en especial si el incremento en la concentración de estos metales en los cuerpos de agua procede de las diversas actividades antropogénicas, elevando así los efectos potencialmente nocivos y afectando también los diferentes sistemas ecológicos que se hallan en múltiples regiones del mundo, los cuales son el soporte de la vida humana. Asimismo, hay un impacto negativo a nivel económico, tanto en el contexto local como nacional, debido al aumento en los costos de los tratamientos médicos y una disminución en la productividad de los habitantes de la zona (Contreras Pérez, Mendoza Gómez y Gómez, 2004; Cartaya, Reynaldo y Peniche, 2008).

Dentro de los principales factores que afectan a los ecosistemas por contaminación de metales pesados, se encuentran las actividades humanas, destacando de forma mayoritaria las operaciones de tipo minero, de fundición, entre otras actividades de tipo industrial y urbana (Pedroso-Herrera, 2019); con la ejecución de ellas, la tasa de contaminación del agua puede rondar cerca de los 200 millones de metros cúbicos diarios (Reyes, Vergara, Torres, Díaz y González, 2016).

Sin embargo, el mayor efecto nocivo se hace visible cuando los metales pesados son depositados en los suelos, al ser transportados por las diversas fuentes hídricas. Este hecho conlleva a un gran número de problemas como los que repercuten, por ejemplo, en el desarrollo de las plantas, que dependen de los nutrientes extraídos por las raíces, causando una alteración en la fisiología vegetal que se puede ver reflejada en la disminución de su crecimiento o el amarillamiento de las hojas (clorosis) (Martínez-Alva, Gheno-Heredia, Vieyra-Reyes, Martínez-Campos, Castillo-Cadena, López-Arriaga, Manzur-Quiroga y Arteaga-Reyes., 2020).

A lo mencionado con anterioridad, se suman efectos negativos en la salud humana tales como erupciones cutáneas, malestar de estómago, úlceras, problemas respiratorios, debilitamiento del sistema inmune, daño en los riñones e hígado, cáncer de pulmón, afecciones cardíacas, óseas, testiculares y del sistema nervioso central y periférico, que pueden conllevar

a la muerte; todo ello originado, en gran parte, por el consumo de material vegetal con concentraciones altas de metales pesados (Nava-Ruíz y Méndez-Armenta, 2011).

Debido a esta problemática, ha sido importante para los investigadores encontrar diversos métodos para la retención y extracción de dichos metales de las fuentes hídricas, pero sobre todo de los suelos agrícolas contaminados, reduciendo la toxicidad latente para garantizar la preservación de los mismos y de la salud humana. Entre los diversos métodos existentes para el control de este tipo de metales, es posible encontrar algunos como: precipitación, óxido-reducción, intercambio iónico, filtración, tratamiento electroquímico, tecnologías de membrana y recuperación por evaporación, absorción y bioadsorción (Tejada-Tovar, Villabona-Ortiz, y Garcés-Jaraba, 2015). Dentro de los metales que se consideran como pesados, están el plomo, el estaño, el hierro, el cadmio, el mercurio, cromo, vanadio, entre otros (Gomez Rengifo, Velásquez Jiménez y Quintana Marín, 2013).

En consideración a la problemática antes descrita donde el mayor inconveniente recae en la contaminación de los suelos y su repercusión en los productos vegetales de consumo humano, se planteó como objetivo de investigación comprender el fenómeno asociado a la contaminación de estos por metales pesados en comunidades agrícolas.

MÉTODO

El presente estudio partió de la revisión y análisis de la literatura existente desde una perspectiva amplia e integradora (Cué Brugueras, Díaz Alonso, Díaz Martínez y Valdés Abreu, 2008), por lo que se hizo uso de la tipología de revisión sistemática, en la cual se puede verificar el estado del arte y tendencias investigativas asociadas a una materia o disciplina (Linares-Espinós, Hernández, Domínguez-Escrig, Fernández-Pello, Hevia, Mayor, Padilla-Fernández y Ribal, 2018). De allí que autores como Rosales-Veítia y Marcano-Montilla (2023) expliquen que, este tipo de estudios ayudan a realizar un análisis crítico de las investigaciones desarrolladas previamente. Para el desarrollo de la investigación se seleccionó el protocolo de la declaración PRISMA actualizada al 2020 (Page McKenzie, Bossuyt, Boutron, Hoffmann, Mulrow, Shamseer, Tetzlaff, Akl, Brennan, Chou, Glanville, Grimshaw, Hróbjartsson, Lalu, Li,

Loder, Mayo-Wilson, McDonald y Alonso-Fernández., 2021), que permitió seguir una serie de procedimientos para la recuperación, selección y análisis de la información, los cuales se presentan a continuación:

Procedimiento

Estrategias para la recuperación y selección de documentos

Para la recuperación de documentos, se procedió a identificar los motores de búsqueda idóneos para el desarrollo de la investigación, es por ello que se consideraron las bases de datos Scopus, Scielo y Google Académico, debido al prestigio y a la facilidad de acceso por parte de los autores, revisores y lectores a nivel mundial.

La búsqueda principal fue orientada por las ecuaciones de búsqueda (Moreno, Muñoz, Cuellar, Domancic y Villanueva, 2018), las cuales son el resultado de combinar las palabras clave (Granda Orive, García Río y Callol Sánchez, 2003) con los términos booleanos (Avelar-Rodríguez y Toro-Monjaraz, 2018).

En la revisión, se empleó un total de tres (3) ecuaciones de búsqueda, conformadas por un total de siete (7) palabras clave y tres (3) términos booleanos, agrupados en función de una única categoría de estudio, siendo esta, la contaminación de suelos agrícolas por metales pesados; estas ecuaciones de búsqueda se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Ecuaciones de búsqueda empleadas para la recuperación de información

Contaminación de suelos agrícolas por metales pesados
1. Contaminación AND suelos agrícolas + metales pesados OR “Contaminación de suelos por metales pesados”
2. Polución AND suelos agrícolas AND plomo OR “Contaminación por plomo en suelos agrícolas”
3. Contaminación + agrícola + metales pesados “Contaminación agrícola por metales pesados”

Una vez realizada la búsqueda, se organizaron y sistematizaron los documentos para proceder a la selección, en la cual se emplearon criterios para la inclusión y exclusión de los mismos, los cuales, como explica (Codina, 2020), permiten establecer una cierta uniformidad en los documentos revisados para poder realizar un análisis crítico y de calidad, el cual permita identificar semejanzas, diferencias y aportes de los mismos; estos criterios se presentan en el cuadro 2.

Cuadro 2. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudios desarrollados en el periodo 2015-2022	Estudios de revisión
Estudios empíricos	Documentos desarrollados fuera del periodo de estudio
Escritos en lengua castellana	Estudios bajo modalidad cualitativa
Trabajos en formato artículo científico	
Estudios que aborden directamente el tema de contaminación de suelos agrícolas.	
Estudios en formato de acceso abierto	

Los criterios de inclusión y exclusión permitieron identificar aquellos documentos a ser empleados para la revisión, por lo que se siguió un proceso complejo que se presenta en el gráfico 1 y que se refiere a los resultados de la búsqueda principal y como se fue refinando la selección de documentos hasta alcanzar los empleados en el estudio.

Según se puede apreciar en el gráfico 1, la búsqueda principal arrojó un total de doscientos ocho ($n= 208$) documentos, a los cuales se les aplicó una exclusión a aquellos documentos que eran anteriores al año 2015 (b-1), permitiendo verificar la existencia de un total de ciento cuatro textos ($n= 104$), de los cuales, se excluyeron aquellos que eran revisiones bibliográficas, tesis y memorias de congresos (b-2). De esta manera se obtuvo un total de veintiséis artículos ($N= 23$), de los cuales finalmente se excluyeron aquellos estudios cualitativos y que se encontraban en formato no abierto, permitiendo identificar un total de veinte ($n= 20$) documentos que se emplearon para la revisión.

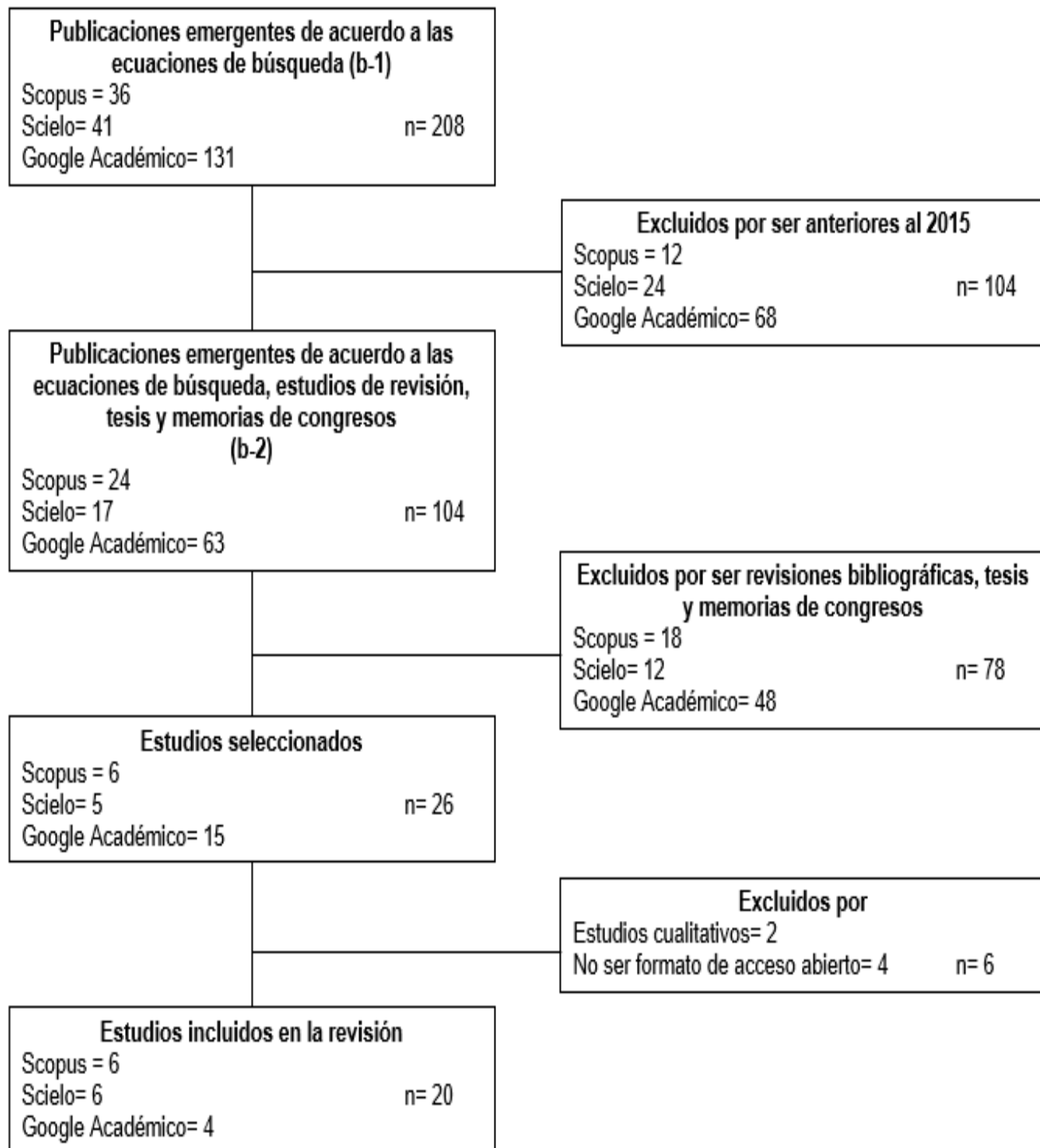


Gráfico 1. Proceso de inclusión y exclusión

Estrategias para la recuperación y selección de documentos

Los documentos considerados para el desarrollo de la revisión, fueron sistematizados a través de una hoja de cálculo Excel, considerando información básica asociada a la información bibliográfica de los mismos. Adicionalmente, los textos fueron procesados a través de técnicas artesanales de análisis de contenido (López Noguero, 2022), para poder establecer los aportes de cada uno de los trabajos revisados.

RESULTADOS

A continuación, se presenta el corpus de artículos con la información básica de los artículos seleccionados (cuadro 3).

Cuadro 3. Corpus de artículos revisados

Nº	Año	Autor (es)	Título
1	2015	Delince et al.	Riesgo agroambiental por metales pesados en suelos con Cultivares de <i>Oryza sativa</i> L y <i>Solanum tuberosum</i> L
2	2017	Chambi Parisaca et al.	Evaluación de la presencia de metales pesados en suelos agrícolas y cultivos en tres microcuencas del municipio de Poopó-Bolivia
3	2017	Oviedo-Anchundia et al.	Contaminación por metales pesados en el sur del Ecuador asociada a la actividad minera
4	2017	Jara-Peña et al.	Acumulación de metales pesados en <i>Calamagrostis rigida</i> (Kunth) Trin. ex Steud. (Poaceae) y <i>Myriophyllum quitense</i> Kunth (Haloragaceae) evaluadas en cuatro humedales altoandinos del Perú
5	2019	Guzmán-Morales et al.	Efectos de la Contaminación por Metales Pesados en un Suelo con Uso Agrícola
6	2019	Pedroso-Herrera	Parámetros magnéticos indicadores de contaminación por metales pesados en suelos de la cuenca Almendares-Vento
7	2019	Ramírez Gottfried et al.	Potencial fitorremediador de la chicura (<i>Ambrosia ambrosioides</i>) en suelos contaminados por metales pesados

N°	Año	Autor (es)	Título
8	2020	Soto-Benavente et al.	Riesgos para la salud por metales pesados en productos agrícolas cultivados en áreas abandonadas por la minería aurífera en la Amazonía peruana
9	2020	Andrade Linarez et al.	Determinación de metales pesados en suelos agrícolas y suelos para cultivo de <i>Solanum tuberosum</i> de la bahía interior de Puno
10	2021	López-Pacheco et al.	Evaluación del ciclo del nitrógeno en un suelo agrícola perturbado con compuestos Salfen de níquel y zinc
11	2021	Muyulema-Allaica et al.	Evaluación de la contaminación por metales pesados en suelos de la Reserva Ecológica de Manglares Cayapas Mataje (REMACAM)-Ecuador
12	2021	Huaranga Moreno et al.	Fitoextracción de Pb y Cd, presentes en suelos agrícolas contaminados por metales pesados por el rabo de zorro <i>Lolium multiflorum</i> L. (Poaceae)
13	2021	Correa Cuba	Contaminación por metales pesados de la microcuenca agropecuaria del río Huancaray - Perú
14	2021	Martínez-Alva et al.	Geodisponibilidad de elementos potencialmente tóxicos en suelos agrícolas que representan riesgo para el ambiente y la salud de la población del Nevado de Toluca, México
15	2021	Rosales-Huamaní et al.	Identificación de Cadmio y Plomo en los cultivos de cacao ubicados en la zona de Satipo - Junín
16	2021	Argumedo	Bioconcentración de metales pesados (Zn, Hg, Pb) en tejidos de <i>Ariopsis felis</i> y <i>Diplodus annularis</i> en el río Ranchería, norte de Colombia
17	2022	Fernández Ochoa et al.	Nivel de contaminación del suelo con arsénico y metales pesados en Tiquillaca (Perú)
18	2022	Mendoza-Velázquez et al.	Presencia de metales pesados en anuros de la porción sur de la selva Lacandona, Chiapas, México
19	2022	García Marcillo et al.	Determinación de metales pesados en pulpa de fruta de <i>capsicum annum</i> L. Cultivado en la comuna Joá, Cantón Jipijapa
20	2022	Espinoza Rivas et al.	Presencia de metales pesados en suelos agrícolas de la subcuenca Llallimayo, departamento de Puno

Como se aprecia en el cuadro anterior, los estudios han sido publicados de forma casi ininterrumpida desde 2015 hasta 2022, probablemente alineados a los objetivos del desarrollo sostenible y como una forma de concientización para el uso de energías limpias, garantizando una reducción del hambre en el mundo, pero desde una visión de protección y cuidado de los ecosistemas (Andreu Pinillos, Fernández-Fernández y Fernández Mateo, 2020). Con la

intención de profundizar en esta comprensión, a continuación, se presentan los diversos análisis emergentes de la revisión realizada.

Análisis por año de publicación

En lo referente al análisis emergente asociado a los años de publicación de los documentos, el gráfico 2 muestra la tendencia cronológica de estudios dentro del periodo estudiado.

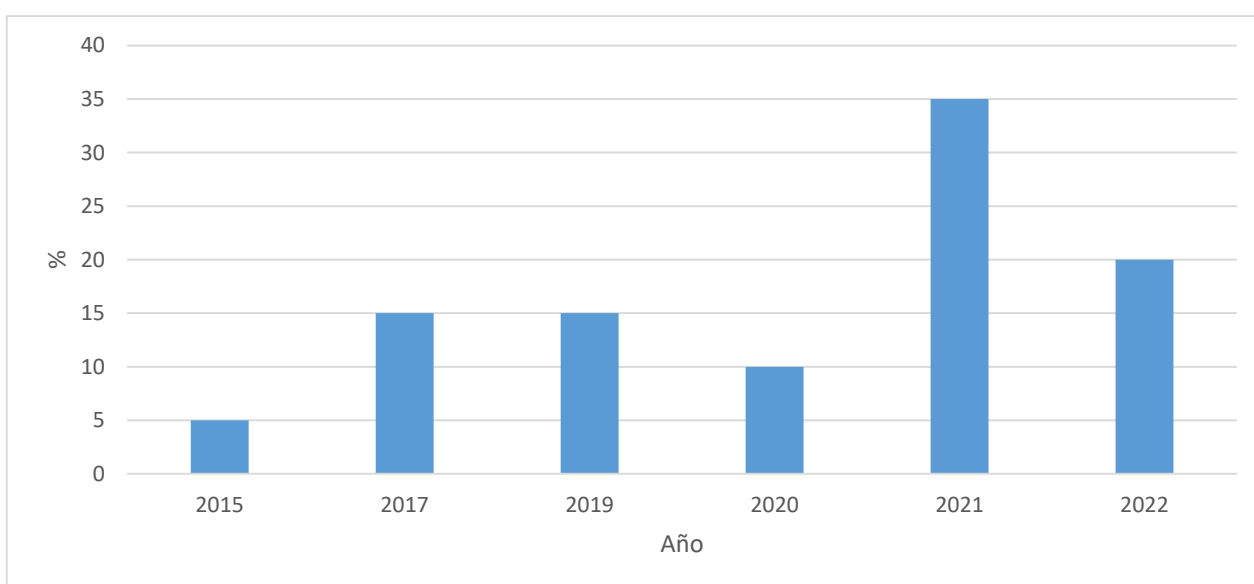


Gráfico 2. Documentos por año de publicación

Según se observa en el gráfico 2, la mayor frecuencia investigativa en esta área fue en el año 2021 donde se concentran 35% (n= 7) de las publicaciones, seguido del año 2022 con un 20% (n= 4), mientras que los años 2017 y 2019 tuvieron un 15% (n= 3) respectivamente, mientras que los años 2020 y 2015 fueron los más bajos con un 10% (n= 2) y 5% (n= 1), sin embargo, se aprecia que, ha sido un tema de interés.

Este comportamiento pudiese explicarse a través de una comprensión más asociada a la necesidad de profundizar en el conocimiento de los productos agrícolas que consume la

población, así como también, los efectos que estos pueden tener sobre los cursos de agua potable que se encuentran cerca de las zonas productoras, comprendiendo la importancia de reportar este tipo de datos que, pueden ser perjudiciales para la salud de los seres humanos (Espinoza Rivas, Cárdenas Catalán y Echegaray Peña, 2022).

Análisis por país de procedencia

En lo que respecta al país de procedencia, los resultados se muestran en el gráfico 3.

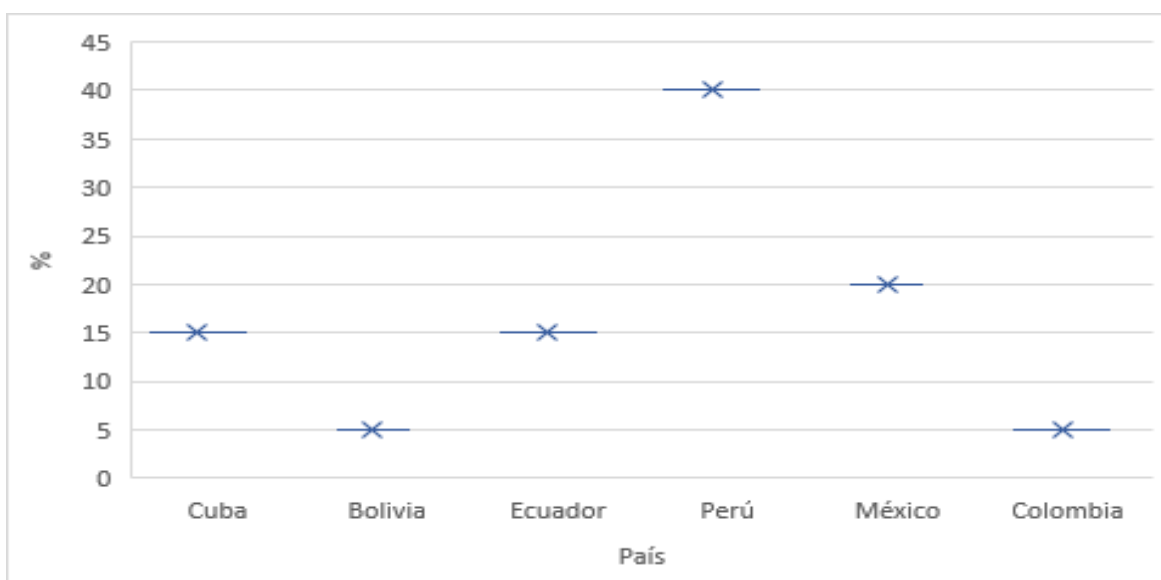


Gráfico 3. Documentos por país de procedencia

Con respecto a los países de origen de los documentos, el mayor número de investigaciones asociadas a la contaminación de suelos agrícolas por metales pesados procede de Perú con un 40% (n= 8), seguido por México con un 20% (n= 4), mientras que países como Cuba y Ecuador reúnen el 15% (n= 3), respectivamente, de los textos revisados y, finalmente, Bolivia y Colombia con el 5% (n= 1).

En concordancia, es posible asociar este comportamiento a los efectos de técnicas agrícolas empleadas para obtener productos de primera necesidad (Feito, 2020) y al empleo de estrategias químicas para masificar el potencial agrícola de la tierra, lo cual puede resultar

perjudicial en aspectos sanitarios (Tamara Morelos, Luna Castellanos, Espitia Montes, Novoa Yanez, Regino Hernández y de la Ossa Albis, 2021). Esta realidad, en países como Perú donde la intervención de la tierra para obtener productos agrícolas es agresiva, genera altos índices de contaminación y es un tema de especial interés nacional (Fernandez Ochoa, 2022).

Una situación similar se aprecia en México (Mendoza Velázquez, Aranda Coello y Gutiérrez Olvera, 2022) quienes explican que, debido a la necesidad de producción de alimentos en diversas áreas áridas del país, los agricultores emplean productos que se convierten en fuentes de contaminación de metales pesados.

Análisis por área de conocimiento

En función de la comprensión de las investigaciones acerca de la contaminación de suelos agrícolas por metales pesados de acuerdo al área de conocimiento, el gráfico 4 muestra la distribución en los textos revisados.

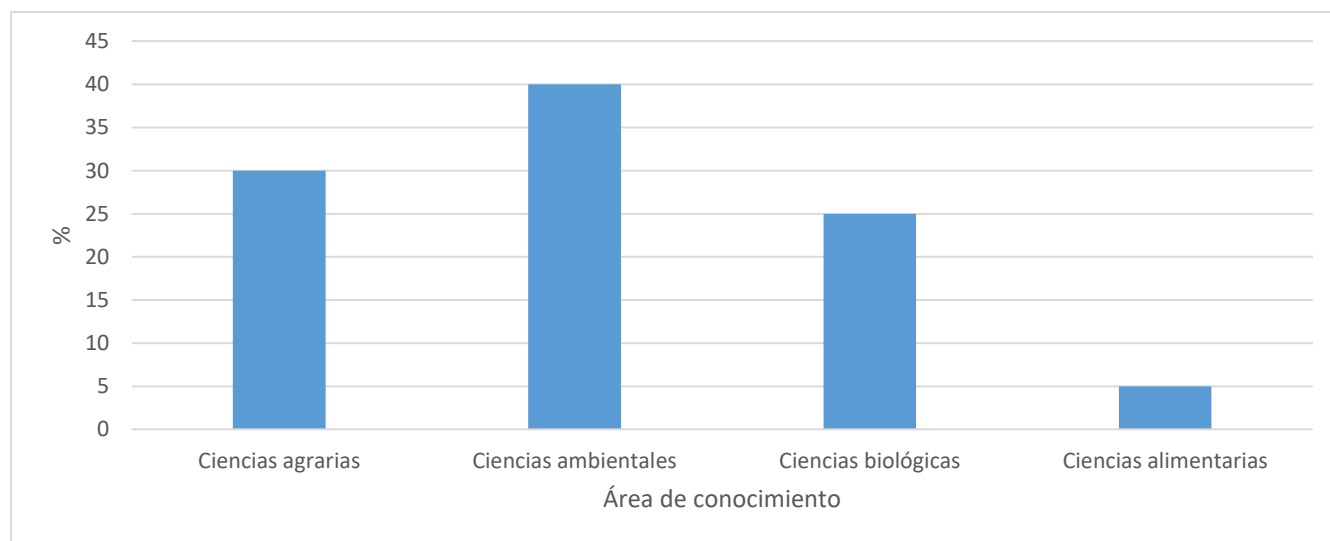


Gráfico 4. Documentos por área de conocimiento

Como se observa en el gráfico 4 el 40% (n= 8) de los textos recuperados y revisados pertenecen al área de las ciencias ambientales, seguido de las ciencias agrarias con un 30% (n= 6), mientras que las ciencias biológicas concentran un 25% (n= 5) y las ciencias

alimentarias un 5% (n= 1). Esta tendencia es común dentro de este tipo de estudios, debido a que, son los especialistas de las ciencias agrarias y ambientales quienes muestran mayor interés ante este tipo de estudios, en primer lugar, por la afectación a la salud del ser humano y, en segundo lugar, el impacto de este tipo de contaminación a los ecosistemas (Sanchez-Silva, González-Estrada, Blancas-Benitez y Fonseca-Cantabrana, 2020).

En el caso de las ciencias ambientales, las investigaciones se centran en el reconocimiento de la calidad del suelo, del agua de escorrentía y en la afectación de este tipo de contaminantes en los productos resultantes (Soto-Benavente, Rodríguez-Achata, Olivera, Arostegui, Colina y Garate, 2020).

El otro interés de las ciencias ambientales, se concentra en el reconocimiento de la afectación a los ecosistemas, el deterioro de la calidad ambiental y los posibles escenarios de riesgos ambientales a futuro, así como la búsqueda de alternativas para mitigar los efectos de los agentes contaminantes (Ramírez Gottfried, García Carrillo, González Cervantes y Hernández Hernández, 2019).

Los estudios desarrollados desde las ciencias biológicas, buscan comprender la alteración biológica y química en los seres vivos por la exposición prolongada por consumo, directo e indirecto, de metales pesados (Correa Cuba, 2021), y, los estudios asociados a las ciencias alimentarias, evalúan la calidad de los productos de consumo humano que surgen desde sectores con alta concentración de contaminación por metales pesados (García Marcillo, Bravo Sánchez y Pérez Parra, 2022).

Análisis por metodología empleada

Con respecto al abordaje metodológico en los artículos revisados, el gráfico 5 muestra las técnicas de determinación de metales pesados empleadas en cada uno de ellos.

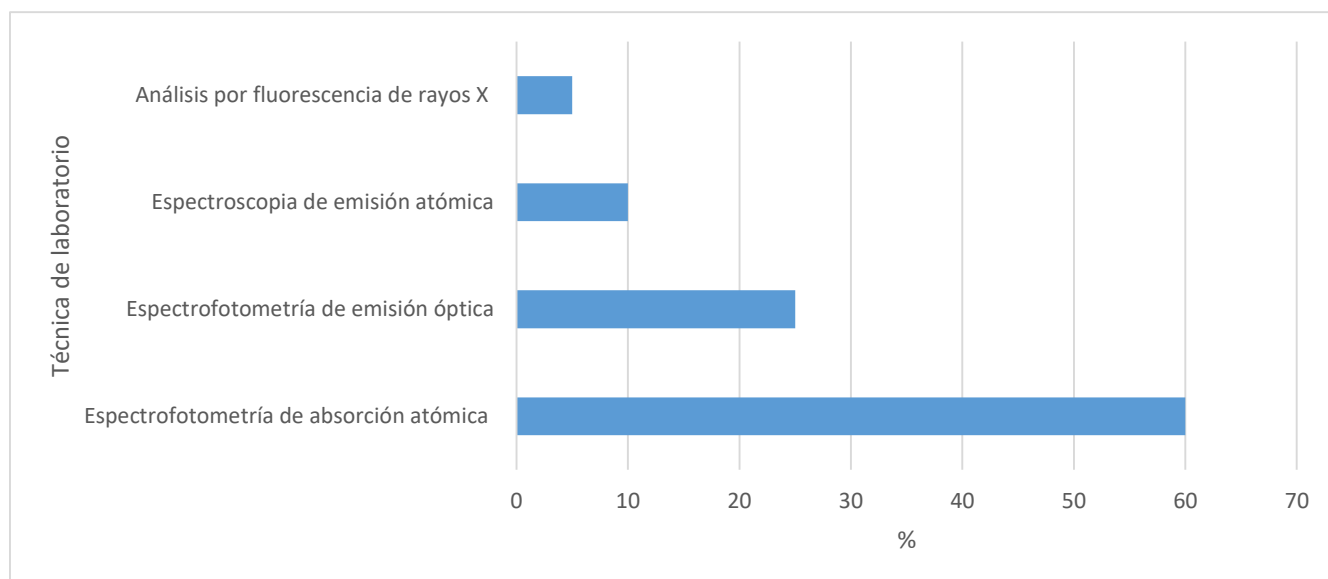


Gráfico 5. Documentos por metodología empleada

Con respecto a las técnicas analíticas de laboratorio para determinar metales pesados en los estudios de suelos agrícolas, en los estudios analizados se señala como la de mayor frecuencia a la espectrofotometría de absorción atómica con un 60% ($n=12$), seguido de la espectrofotometría de emisión óptica con un 25% ($n=25$), mientras que la espectroscopia de emisión atómica se presenta en el 10% ($n=2$) de los estudios y en menor medida el análisis por fluorescencia de rayos X en un 5% ($n=1$). (gráfico 5).

Esta tendencia se debe a la accesibilidad, facilidad y exactitud de los resultados a partir de la implementación de estas técnicas de laboratorio, pues se reconoce que la espectrofotometría de absorción atómica debe su popularidad a su especificidad, sensibilidad y facilidad de operación (Bautista-Hernández y Larico-Laura, 2018), una realidad que puede evidenciarse en la investigación llevada a cabo por Delince, Valdés Carmenate, López Morgado, Guridi Izquierdo y Balbín Arias (2015).

Aportes de los estudios de contaminación de suelos agrícolas por metales pesados

Los estudios revisados han permitido comprender diversas aristas asociadas a la contaminación de los suelos agrícolas por causa de metales pesados, comprendiendo que, en

muchos de los casos, esta puede ocurrir por agentes agroquímicos que, en ciertas cantidades, pueden generar este tipo de situaciones (Jara-Peña, 2017), sin embargo, se reconoce la influencia de actividades mineras, tanto formales como informales, que se presentan en zonas rurales y que, por transporte de los cauces de agua, traen como consecuencia altas cargas de metales pesados que contaminan las tierras agrícolas (Argumedo, 2021; Oviedo-Anchundia, Moína-Quimí, Naranjo-Morán y Barcos-Arias, 2017).

Ante esta realidad, los estudios asociados a la contaminación de tierras agrícolas por metales pesados, han centrado su interés en el reconocimiento de la afectación que pueden generar en la salud del ser humano, al consumir alimentos que sobrepasan los límites máximos permitidos de este tipo de agentes y que, pueden desencadenar en condiciones de salud asociadas a falla de órganos principales e inclusive hasta desarrollar cáncer (Andrade Linarez *et al.*, 2020; López Pacheco *et al.*, 2020).

Adicionalmente, los estudios buscan comprender la calidad de los suelos agrícolas en la actualidad, como medida para tomar las acciones necesarias para gestionar de forma adecuada la agricultura sostenible, como medio para reducir la pobreza mundial e ir construyendo, consecuentemente, los escenarios propicios para el cumplimiento de la agenda de objetivos de desarrollo sostenible 2030 (Martínez-Alva *et al.*, 2020; Rosales Huamani, Centeno Rojas, Cajacuri Perez, Breña Ore y Chávez Chapana, 2021). Para ello, las investigaciones revisadas, ponen de manifiesto, la urgencia de transformar las normativas legales de cada país, a fin de poder generar espacios para la gestión del desarrollo, desde la perspectiva de la protección del patrimonio natural actual y, avanzar hacia una formulación de programas integradores para reducir la contaminación de metales pesados en zonas agrícolas, tanto por el uso de agroquímicos, como por la acción degradante producto de la minería (Huaranga, Méndez, Quilcat, Bernui, Costilla, y Huaranga, 2021; Muyulema-Allaica, Canga-Castillo, S. Pucha-Medina, P. y Espinosa-Ruiz, 2019; Pedroso-Herrera, 2019).

Finalmente, se reconoce el esfuerzo de los estudios revisados acerca de la identificación de los procesos de contaminación de los suelos agrícolas por metales pesados a través de estudios transversales, en donde se puede evidenciar el proceso de avance de esta polución

en las áreas, con la intención de determinar una tendencia y poder generar aproximaciones acerca de la vida útil de estos espacios para la el desarrollo de actividades primarias y, como ejecutar acciones fitoremediadoras para mejorar la calidad de los suelos y el agua adyacente a este tipo de zonas (Chambi, Orsag y Niura, 2017; Guzmán-Morales, Cruz-La Paz y Valdés-Carmenate, 2019).

CONCLUSIONES

La revisión de estudios publicados nos permite comprender el fenómeno asociado a la contaminación de suelos por metales pesados en comunidades agrícolas, evidenciando que existen diversos efluentes que pueden generar esta polución, por un lado, los productos agroquímicos empleados por los propios productores, quienes buscan masificar su producción a través de técnicas poco convencionales y, por otro lado, la minería que se desarrolla en espacios rurales, la cual, contamina directamente los ríos y repercute directamente en los espacios agrícolas, pues el agua de los cursos de agua es empleada para el regadío.

El estudio permitió identificar la necesidad de transformar, de forma integral, la legislación vigente y, ejecutar planes de acción que posibilite una transformación en la concepción actual de la agricultura, la cual debe encontrarse más acorde a los objetivos de desarrollo sostenible, garantizando así, la reducción de la pobreza, pero, además, la salvaguarda de los recursos para la pervivencia de las generaciones futuras.

Es importante reconocer que, esta investigación se encuentra limitada por elementos técnico-metodológicos, asociada al muestreo empleado, por lo que resulta conveniente recomendar, para futuros estudios, ampliar los motores de búsqueda para obtener una mayor cantidad de documentos y, considerar la inclusión de textos como tesis de grado, los cuales son revisados por profesionales que son expertos en la materia y, ayudarían a profundizar en la comprensión de este fenómeno.

REFERENCIAS

- Andrade Linarez, K., Castillo Coaquira, I. y Quispe Riquelme, R. (2020). Determinación de metales pesados en suelos agrícolas y suelos para cultivo de *Solanum tuberosum* de la bahía interior de Puno. *Investigación & Desarrollo*, 20(1), 147–153. <https://doi.org/10.23881/idupbo.020.1-11i>
- Andreu Pinillos, A., Fernández-Fernández, J. L. y Fernández Mateo, J. (2020). Pasado, presente y futuro de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). La tecnología como catalizador (o inhibidor) de la Agenda 2030. *Revista Icade. Revista de Las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, 108. <https://doi.org/10.14422/icade.i108.y2019.001>
- Argumedo, C. D. (2021). Bioconcentración de metales pesados (Zn, Hg, Pb) en tejidos de *Ariopsis felis* y *Diplodus annularis* en el río Ranchería, Norte de Colombia. *Revista de La Facultad de Medicina Veterinaria y de Zootecnia*, 68(2). <https://doi.org/10.15446/rfmvz.v68n2.98025>
- Avelar-Rodríguez, D. y Toro-Monjaraz, E. M. (2018). PubMed: Clinical Queries, Terminología MeSH y Operadores Booleanos. *Revista de Medicina Clínica*, 2(3), 96–100.
- Bautista-Hernández, A. y Larico-Laura, I. (2018). Determinación de Residuos de Disparo por Arma de Fuego mediante Espectrofotometría de Absorción Atómica. *Rev Mex Med Forense*, 3(1).
- Cartaya, I., Reynaldo, I. y Peniche, C (2008). Cinética de adsorción de iones cobre (II) por una mezcla de oligogalacturonidos. *Revista Iberoamericana de Polímero*, 9(5).
- Chambi, L., Orsag, V. y Niura, A. (2017). Evaluación de la presencia de metales pesados en suelos agrícolas y cultivos en tres microcuencas de la municipalidad de Poopó - Bolivia. *Revista de Investigación e Innovación Agropecuaria y de Recursos Naturales*, 4(1).
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139–153. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Contreras Pérez, J., Mendoza Gómez. C. y Gómez, A. (2004). Determinación de metales pesados en aguas y sedimentos del Río Haina. *Ciencia y Sociedad*, 29(1). <https://doi.org/10.22206/cys.2004.v29i1.pp38-71>
- Correa Cuba, O. (2021). Contaminación por metales pesados de la microcuenca agropecuaria del río Huancaray - Perú. *Revista de La Sociedad Química Del Perú*, 87(1), 26–38. <https://doi.org/10.37761/rsqp.v87i1.320>
- Cué Bruguera, M., Díaz Alonso, G., Díaz Martínez, A. G. y Valdés Abreu, M. de la C. (2008). El artículo de revisión. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000400011
- Delince, W., Valdés Carmona, R., López Morgado, O., Guridi Izquierdo, F. y Balbín Arias, M. I. (2015). Riesgo agroambiental por metales pesados en suelos con Cultivares de *Oryza sativa* L y *Solanum tuberosum* L. *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, 24 (1), 44–50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93233771006>

- Espinoza Rivas, G. R., Cárdenas Catalán, J. A., & Echegaray Peña, N. G. (2022). Presencia de metales pesados en suelos agrícolas de la sub cuenca Llallimayo, departamento de Puno. *C&T Riqchary. Revista de Investigación En Ciencia y Tecnología*, 4(1). <https://revistas.unamba.edu.pe/index.php/riqchary/article/view/83>
- Feito, M. C. (2020). Comercialización de la agricultura familiar para el desarrollo rural: feria de la Universidad Nacional de La Matanza. *Revista de Economía e Sociología Rural*, 58(1). <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2020.187384>
- Fernandez Ochoa, B. H. (2022). Nivel de contaminación del suelo con arsénico y metales pesados en Tiquillaca (Perú). *Revista de Investigaciones Altoandinas - Journal of High Andean Research*, 24(2), 131–138. <https://doi.org/10.18271/ria.2022.416>
- García Marcillo, R. J., Bravo Sánchez, L. R. y Pérez Parra, J. C. (2022). Determinación de metales pesados en pulpa de fruta de capsicum annum I. Cultivado en la comuna de Joá, Cantón Jipijapa. *Centro Azúcar*, 49(2), 122–135. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-48612022000200122
- Gomez Rengifo, V. E., Velásquez Jiménez, J. A. y Quintana Marín, G. C. (2013). Lignina como adsorbente de metales pesados. *Revista Investigaciones Aplicadas*, 7(2).
- Granda Orive, J. I. de, García Río, F. y Callol Sánchez, L. (2003). Importancia de las palabras clave en las búsquedas bibliográficas. *Revista Española de Salud Pública*, 77(6), 765–767. <https://doi.org/10.1590/s1135-57272003000600010>
- Guzmán-Morales, R., Cruz-La Paz, O. y Valdés-Carmenate, R. (2019). Efectos de la contaminación por metales pesados en un suelo con uso agrícola. *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, 28(1).
- Huaranga, F., Méndez, E., Quilcat, V., Bernui, F., Costilla, N., & Huaranga, F. (2021). Fitoextracción de Pb y Cd, presentes en suelos agrícolas contaminados por metales pesados por el rabo de zorro *Lolium multiflorum* L. (Poaceae). *Arnaldoa*, 28(1).
- Jara-Peña, E. (2017). Acumulación de metales pesados en *Calamagrostis rigida* (Kunth) Trin. ex Steud. (Poaceae) y *Myriophyllum quitense* Kunth (Haloragaceae) evaluadas en cuatro humedales altoandinos del Perú. *Arnaldoa*, 24(2), 583–598. <https://doi.org/10.22497/arnaldoa.242.24210>
- Linares-Espinós, E., Hernández, V., Domínguez-Escrig, J. L., Fernández-Pello, S., Hevia, V., Mayor, J., Padilla-Fernández, B. y Ribal, M. J. (2018). Metodología de una revisión sistemática. *Actas Urológicas Españolas*, 42(8), 499–506. <https://doi.org/10.1016/j.acuro.2018.01.010>
- Londoño Franco, L. F., Londoño Muñoz, P. T., & Muñoz Garcia, F. G. (2016). Los riesgos de los metales pesados en la salud humana y animal. *Biotecnología En El Sector Agropecuario y Agroindustrial*, 14(2). [https://doi.org/10.18684/bsaa\(14\)145-153](https://doi.org/10.18684/bsaa(14)145-153)
- López Noguero, F. (2022). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167–179.
- López Pacheco, A. A., Escárcega-Bobadilla, M. V., Mondragón-Camarillo, L., Hayano-Kanashiro, C., Varela-Romero, A., Vílchez-Vargas, R. y Calderón Alvarado, K. (2020).

- Evaluación del ciclo del nitrógeno en un suelo agrícola perturbado con compuestos Sal-fen de níquel y zinc. *Biotecnia*, 22(3), 29–39. <https://doi.org/10.18633/biotecnia.v22i3.1134>
- Martínez-Alva, G., Gheno-Heredia, Y. A., Vieyra-Reyes, P., Martínez-Campos, Á. R., Castillo-Cadena, J., López-Arriaga, J. A., Manzur-Quiroga, M. de los Á. y Arteaga-Reyes, T. T. (2020). Geodisponibilidad de elementos potencialmente tóxicos en suelos agrícolas que representan riesgo para el ambiente y la salud de la población del Nevado de Toluca, México. *Revista Internacional de Contaminación Ambiental*. <https://doi.org/10.20937/RICA.53614>
- Mendoza Velázquez, O. M., Aranda Coello, J. M. y Gutiérrez Olvera, C. (2022). Presencia de metales pesados en anuros de la porción sur de la selva Lacandona, Chiapas, México. *Revista Latinoamericana De Herpetología*, 5(3), 33–42. <https://herpetologia.fcencias.unam.mx/index.php/revista/article/view/495>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S. y Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral*, 11(3), 184–186. <https://doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>
- Muyulema-Allaica, J., Canga-Castillo, S., Pucha-Medina, P. y Espinosa-Ruiz, C. (2019). Evaluar la contaminación por metales pesados en suelos de la REMACAM mediante la aplicación de índices de polución. *RIIT. Revista Internacional de Investigación e Innovación Tecnológica*, 7(41), 40–61. <https://www.scielo.org.mx/pdf/riit/v7n41/2007-9753-riit-7-41-40.pdf>
- Nava-Ruiz, C., & Méndez-Armenta, M. (2011). Efectos neurotóxicos de metales pesados (cadmio, plomo, arsénico y talio). *Archivos de Neurociencias*, 16(3).
- Oviedo-Anchundia, R. Moína-Quimí, E., Naranjo-Morán, J., & Barcos-Arias, M. (2017). Contaminación por metales pesados en el sur del Ecuador asociada a la actividad minera. *Bionatura*, 2(4), 437–441. <https://doi.org/10.21931/RB/2017.02.04.5>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pedroso-Herrera, I. I. (2019). Parámetros magnéticos indicadores de contaminación por metales pesados en suelos de la cuenca almendares-vento. *Minería y Geología*, 35(1).
- Ramírez Gottfried, R. I., García Carrillo, M., Alvares, V. de P., González Cervantes, G. y Hernández Hernández, V. (2019). Potencial fitorremediador de la chicura (*Ambrosia ambrosioides*) en suelos contaminados por metales pesados. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 10(7), 1529–1540. <https://doi.org/10.29312/remexca.v10i7.1731>
- Reyes, Y. C., Vergara, I., Torres, O. E., Díaz, M. y González, E. E. (2016). Contaminación por metales pesados: implicaciones en salud, ambiente y seguridad alimentaria. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 16(2). <https://doi.org/10.19053/1900771x.v16.n2.2016.5447>

- Rosales-Veitia, J. y Marcano-Montilla, A. (2023). Planes comunitarios de riesgos en Suramérica. Una revisión sistemática. *Revista Geográfica De América Central*, 1(70), 107–134. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/16200>
- Rosales Huamani, J. A., Centeno Rojas, L., Cajacuri Perez, J. R., Breña Ore, J., y Chávez Chapana, C. (2021). Identificación de Cadmio y Plomo en los cultivos de Cacao ubicados en la zona de Satipo - Junín. *TECNIA*, 21(2). <https://doi.org/10.21754/tecnia.v21i2.1062>
- Sanchez-Silva, J. M., González-Estrada, R. R., Blancas-Benitez, F. J., y Fonseca-Cantabrana, Á. (2020). Utilización de subproductos agroindustriales para la bioadsorción de metales pesados. *TIP Revista Especializada en Ciencias Químico-Biológicas*, 23. <https://doi.org/10.22201/fesz.23958723e.2020.0.261>
- Soto-Benavente, M., Rodriguez-Achata, L., Olivera, M., Arostegui, V., Colina, C., y Garate, J. (2020). Riesgos para la salud por metales pesados en productos agrícolas cultivados en áreas abandonadas por la minería aurífera en la Amazonía peruana. *Scientia Agropecuaria*, 11(1), 49–59. <https://doi.org/10.17268/sci.agropecu.2020.01.06>
- Tamara Morelos, R. E., Luna Castellanos, L. L., Espitia Montes, A. A., Novoa Yanez, R. S., Regino Hernández, S. M., y de la Ossa Albis, V. A. (2021). Respuesta del ñame espinoso a diferentes densidades de siembra y altura de espalderas. *Revista de Investigaciones Altoandinas - Journal of High Andean Research*, 23(4), 210–219. <https://doi.org/10.18271/ria.2021.271>
- Tejada-Tovar, C., Villabona-Ortiz, Á., y Garcés-Jaraba, L. (2015). Adsorción de metales pesados en aguas residuales usando materiales de origen biológico. *Tecnológicas*, 18(34). <https://doi.org/10.22430/22565337.209>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Aproximación al estado de la cuestión sobre el trabajo Infanto-juvenil en Colombia

Approach to the state of the issue on child and youth work in Colombia

Abordagem do estado da questão sobre o trabalho infanto-juvenil na Colômbia

María Cristina Duarte Amado

crispinita88@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2698-0396>

Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio, estado Táchira, Venezuela.

Artículo recibido en diciembre de 2022, arbitrado en marzo de 2023, aprobado en abril de 2023

RESUMEN

El trabajo infanto-juvenil ha impactado en las áreas rurales de Colombia, puesto que niños y jóvenes se dedican a la actividad agraria para apoyar económicamente a sus familias. El propósito del estudio fue elaborar una aproximación al estado de la cuestión sobre el trabajo Infanto-juvenil en Colombia. La metodología se desarrolló bajo la perspectiva cualitativa-hermenéutica. La construcción del estado del arte se realizó a partir de una revisión sistemática de artículos científicos, informes técnicos y trabajos de grados seleccionados de diversas bases de datos, para un total de 30 fuentes de información. Para orientar el proceso se establecieron categorías a priori: conceptualización del trabajo infanto-juvenil, características, condiciones causa-efecto y su comportamiento en Colombia. De la revisión se destacó la afectación que tiene esta población en el plano biopsicosocial para su incorporación a la educación formal, en detrimento de su calidad de vida y desarrollo integral.

Palabras claves: trabajo infanto-juvenil; áreas rurales; educación; educación formal

ABSTRACT

Child and youth work has had an impact in the rural areas of Colombia, since children and young people are engaged in agricultural activity to financially support their families. The purpose of the study was to develop an approach to the state of the issue on child and youth work in Colombia. The methodology was developed under the qualitative-hermeneutic perspective. The construction of the state of the art was carried out based on a systematic review of scientific articles, technical reports and undergraduate works selected from various databases, for a total of 30 information sources. To guide the process, a priori categories were established: conceptualization of child and youth work, characteristics, cause-effect conditions and their behavior in Colombia. The review highlighted the impact that this population has on the biopsychosocial level for their incorporation into formal education, to the detriment of their quality of life and integral development.

Keywords: *child and youth work; rural areas; education; formal education*

RESUMO

O trabalho infanto-juvenil teve impacto nas áreas rurais da Colômbia, uma vez que crianças e jovens estão engajados em atividades agrícolas para sustentar financeiramente suas famílias. O objetivo do estudo foi desenvolver uma abordagem do estado da questão sobre o trabalho infanto-juvenil na Colômbia. A metodologia foi desenvolvida sob a perspectiva qualitativo-hermenêutica. A construção do estado da arte foi realizada a partir de uma revisão sistemática de artigos científicos, relatórios técnicos e trabalhos de graduação selecionados de diversas bases de dados, para um total de 30 fontes de informação. Para nortear o processo, foram estabelecidas categorias a priori: conceituação do trabalho infanto-juvenil, características, condições de causa-efeito e seu comportamento na Colômbia. A revisão destacou o impacto que essa população tem no nível biopsicossocial por sua incorporação à educação formal, em detrimento de sua qualidade de vida e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: *trabalho infanto-juvenil; área rural; Educação; Educação formal*

INTRODUCCIÓN

El trabajo infantil desde la postura de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2009), es aquel que “priva a los niños, niñas o adolescentes de su infancia, su potencial y su dignidad, y que es nocivo para su desarrollo físico y mental” (p.25), por tanto, refiere toda actividad que el infanto-juvenil realiza y que le perjudica física, mental, social y moralmente, pues incluso interfiere en su proceso de escolarización, ya que en algunos casos les obliga a combinar la escuela con largas jornadas de trabajo.

Al respecto, Torres y Helo (2020), expresan que la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ha señalado que el trabajo infanto-juvenil afecta a más de 218 millones de niños y adolescentes de 5 a 17 años de todo el mundo, en otras palabras, el 33 % de la población que comprende dichas edades y que está distribuida en los cinco continentes, de los cuales 10,7 millones se ubican en las Américas, es decir, aproximadamente el 15% de la población infanto-juvenil se encuentra en esta situación, lo cual deriva en problemas de índoles socio-cultural, es así como las cifras demuestran que la actividad laboral ejecutada por niños y adolescentes se ha convertido en un problema que aqueja a la sociedad y que debe ser abordado por los

gobiernos desde las diversas aristas que le componen, a fin de garantizar el derecho de los niños y jóvenes a una vida saludable acorde con su desarrollo físico, emocional y psicológico.

En este orden de ideas, a la luz de la situación que ha atravesado la población mundial por los embates de la pandemia por COVID-19, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- (2021), en el informe Trabajo infantil, expresó que dentro de las estimaciones mundiales para el 2020, los avances para erradicar el trabajo infantil se encuentra estancado, debido a que se ha presentado un aumento sustancial de la cantidad de niños y adolescentes de 5 a 17 años que realizan un trabajo peligroso, ya que existe un incremento de 6,5 millones a 79 millones desde 2016.

Por ejemplo, la UNICEF (2021) indica que, en África Subsahariana, el crecimiento de la población, la pobreza extrema, y las medidas de protección social inadecuadas han llevado a 16,6 millones de niños más en trabajo infantil durante los últimos cuatro años. Situación que puede ser atribuible al confinamiento producido en estos dos últimos años producto de la pandemia por COVID-19, que afectó en todo el mundo, lo cual ocasionó entre otras cosas, el cierre de escuelas, crisis económicas y ajustes presupuestarios a escala nacional, donde las familias se vieron obligadas a tomar decisiones radicales, sobre todo en las zonas más deprimidas desde el punto de vista económico.

A pesar de esta tendencia general, para el territorio colombiano según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2022), en el último trimestre de 2018 se registraron 340.000 menores de edad trabajadores, en las áreas rurales, cifra que disminuyó un poco para el 2021, producto de la inversión que el gobierno nacional realizó para mitigar los efectos producidos por la pandemia en el país, de hecho, la cifra disminuyó pues pasó de 52.71% al 48,9 %. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- (2021), en el año 2020, el 42,9% era pobre y el 48% se encontraba en condición de vulnerabilidad, cifras que el estado controló producto de las ayudas del gobierno para minimizar el impacto de la pandemia en la zona rural, pues hubo costo de inversión que buscaban por medio de transferencias proteger a los hogares que mayor afectación pudieran tener durante la crisis generada por la COVID-19.

Sin embargo, a la luz de los derechos universales de la niñez y considerando la seguridad social que se le debe prestar a los niños y adolescentes, las cifras con respecto al trabajo infanto-juvenil siguen siendo alarmantes, ya que tal como lo expresa Rausky (2021) describir, analizar y cuestionar las formas de opresión a las que se ven sometidos los niños y jóvenes que trabajan, vulnera los derechos socialmente consagrados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), que en ocasiones son idóneas para develar las injusticias sociales a las que se ven sometidos tempranamente y que representa un riesgo que debe ser superado para garantizar la calidad de vida de esta población vulnerable.

De tal manera que, el trabajo infanto-juvenil en cualquiera de sus formas según la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2004), ocasiona ausentismo en las escuelas de niños y adolescentes e impacta diversos aspectos de la vida del individuo a esa edad, sobre todo en aquellas localidades donde se presentan mayores índices de austeridad y pobreza, como lo es la zona rural o del campo.

En efecto, en Colombia, tal como lo explica Serrano, Mesa, Serranoy Mármol (2015), la compleja situación económica que viven las familias de las zonas rurales exige que en muchas ocasiones los menores de edad aporten a la economía familiar, por ello, como lo expresa Rodelo (2021), el trabajo infantil para el territorio colombiano en su mayoría está asociado con actividades laborales como la agricultura y el trabajo doméstico, aunque para el sector rural, se disfraza con la realidad del trabajo del campo, como parte de la vida cotidiana de los menores.

Así la labor campesina resulta prácticamente obligatoria, ya que tal como lo muestran las estadísticas manejadas por el DANE (2021), el 40,1 % trabaja porque debe participar en la actividad económica de la familia y el 13,9% para apoyar con los gastos y ayudar a costearse los estudios, donde el 45,6 % de la población entre 5 y 17 años se dedica a actividades propias del campo, es decir, agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca, las cuales son actividades cotidianas para el campesino (gráfico 1 y 2).

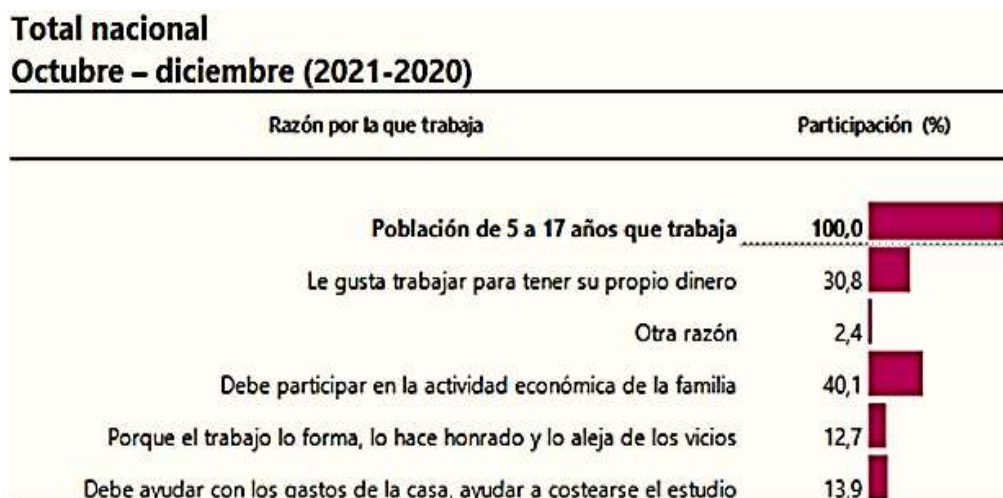


Gráfico 1. Distribución porcentual de participación de la población entre 5 a 17 años, de la razón por la cual trabaja. Tomado de: DANE, GEIH-MTI.



Fuente: DANE, GEIH - MTI.

Gráfico 2. Distribución porcentual de participación de la población entre 5 a 17 años, de la Rama en la cual trabaja. Tomado de: DANE, GEIH-MTI.

Sobre la base de esta problemática, para profundizar sobre la situación que afecta sobre todo en las zonas rurales de la región, la presente investigación se ha planteado como propósito elaborar una aproximación al estado de la cuestión del trabajo Infanto-juvenil en el territorio colombiano.

MÉTODO

En primer lugar, el presente estudio se ubica dentro de la perspectiva cualitativa, de tipo documental, pues desde este contexto se entiende por Estado del Arte lo señalado por Londoño, Maldonado y Calderón (2016), cuando indican que es una “investigación documental que busca alcanzar un conocimiento crítico acerca del nivel de comprensión que se tiene de un fenómeno, con el fin de presentar hipótesis interpretativas sin prescindir de una fundamentación teórica” (p. 57). Además, se vincula con el método heurístico porque refiere el proceso de búsqueda, descubrimiento e indagación, que requiere el investigador para abordar una problemática y plantear las alternativas de solución, mediante la consecución de reglas metodológicas y procedimientos rectores que resultan de la creatividad e iniciativa científica orientada a lograr los resultados de la investigación.

Por su parte lo hermenéutico, según los autores antes señalados permiten realizar el análisis, la interpretación, la comprensión del tema de estudio, a partir de la exploración de las bases documentales seleccionadas, descritas, analizadas e interpretadas para obtener un conocimiento contextualizado a la realidad objetivo de estudio, a fin de conformar un “horizonte de sentido”.

En consecuencia, para los efectos de la investigación, el Estado del Arte sobre el trabajo Infanto-juvenil en Colombia, se realizará siguiendo las fases expuestas por Londoño, Maldonado y Calderón (2016), tal como se aprecia en el gráfico 3.

En consecuencia, la investigación se da partir de la revisión detallada y sistemática de artículos científicos, informes técnicos y trabajos de grados seleccionados de diversas bases de datos, obteniendo un aproximado de 30 fuentes documentales, de las cuales se extrajo la información más significativa, que luego fue analizada e interpretada en atención al propósito del estudio. Para ello, se establecieron unas categorías a priori, con la finalidad de orientar el proceso de análisis de los diversos aportes teóricos, a saber: conceptualización de trabajo infanto-juvenil, condiciones de causa-efecto producto del trabajo infanto-juvenil, características del trabajo infanto-juvenil y el trabajo infanto-juvenil en Colombia.



Gráfico 3. Ruta para construir el Estado del Arte. Tomado de: Londoño, Maldonado y Calderón. (2016, p.31).

RESULTADOS

Producto de la metodología aplicada, para el análisis de las diversas fuentes documentales que sustentan el presente estudio, se establecieron una serie de categorías a priori, para orientar la selección y organizar la información con la cual se levantó el estado del arte referido al trabajo Infanto-juvenil en Colombia, tal como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Categorías de análisis de la información

Categoría	Definición
Conceptualización del trabajo infanto-juvenil	Ideas fundamentales básicas para la estructuración del sentido que tiene el trabajo infanto-juvenil (niños y jóvenes entre 5 y 17 años), desde los referentes de las organizaciones internacionales y de los teóricos
Características del trabajo infanto-juvenil	Especificidades, cualidades y rasgos distintivos relacionado con el trabajo infanto-juvenil
Condiciones de causa-efecto producto del trabajo infanto-juvenil	Condiciones que explican las razones por la cuales se derivan el trabajo infanto-juvenil y la caracterización de las consecuencias de esta labor en los niños y jóvenes entre 5 y 17 años
Trabajo infanto-juvenil en Colombia	Refiere los elementos que distinguen el trabajo infanto-juvenil dentro del territorio colombiano

Conceptualización del trabajo infanto-juvenil

Según las categorías definidas en el cuadro anterior, la selección y el análisis de las fuentes documentales quedó establecida tal como se presenta en el campo de estudio que se escribe a continuación. Para ello la disertación inicia con la conceptualización que sobre el trabajo infanto-juvenil, tal como se describe en el cuadro 2.

Cuadro 2. Conceptualización del Trabajo infanto-juvenil, desde la visión de los organismos internacionales

Organismo	Año	Documento	Conceptualización
ONU	2021	Día Mundial contra el Trabajo Infantil, 12 de junio	Trabajo que priva a los niños de su infancia, su potencial y su dignidad afectando su desarrollo físico y psicológico, viola el derecho internacional y las legislaciones nacionales, limita la educación y exige asumir el doble compromiso de trabajar y estudiar
CEPAL	2020	La pandemia por Covid-19 podría incrementar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe. Nota técnica N°1.	Todo trabajo que limita a la infancia y adolescencia de su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico
UNICEF	2018	El Trabajo Infantil	Priva el derecho a la educación y al juego, expone a la infancia y la adolescencia a condiciones vulnerables relacionados con los abusos y violencia, incrementa la pobreza y fomenta la inequidad social
UNESCO	2009	¿Qué hacemos con el trabajo infantil desde la escuela?	Condición que afecta abruptamente los derechos de la infancia y adolescencia
OIT	2007	Trabajo infantil: causa y efecto de la perpetuación de la pobreza.	El trabajo infantil es todo aquel que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, e impacta su desarrollo integral y calidad de vida

Con base en la postura teórica de los organismos internacionales, se puede afirmar que el trabajo infanto-juvenil es toda aquella labor remunerada realizada por niños y adolescentes entre 5 y 17 años y que va en detrimento de sus condiciones físicas, emocionales y psicológicas, pues les priva de condiciones adecuadas para su desarrollo integral, afectando diversos aspectos de su vida, incluyendo la escolarización. En tal sentido, sumado a los elementos destacados en el cuadro anterior es necesario incluir dentro de la conceptualización lo que sobre el tema ha descrito parte de la comunidad científica, la cual están constituida por una variedad de autores que han realizado desde diversos ámbitos pedagógicos, aportes significativos en la construcción de la definición del trabajo infanto-juvenil, como se describe en el cuadro 3.

Cuadro 3. Conceptualización del Trabajo infanto-juvenil, desde la visión de la comunidad científica

Autor	Año	Documento	Aporte
Rausky, M.	2021	El estudio del trabajo infantil y los desafíos en su abordaje	El camino de los estudios sobre el trabajo infantil debe salirse de una perspectiva esencialista de su objeto de indagación y debe velar por la complejidad de los procesos históricos y políticos que lo contienen.
Fyffes	2021	Política y Protocolo Global Para Remediar el Trabajo Infantil	El trabajo infantil se define como un trabajo para el cual un niño no tiene la edad suficiente; es decir, un trabajo realizado por niños por debajo de la edad mínima requerida
Bazán, D. V., Córdova, M., y Rodríguez, N. L. (2021).	2021	Niños, niñas y adolescentes trabajadores en el distrito El Porvenir, Trujillo – La Libertad	La investigación contextualiza el trabajo infantil como una estrategia de sobrevivencia en las familias de extrema pobreza, para generar recursos económicos que escasamente atienden sus necesidades básicas. Esta situación vulnera gravemente los derechos humanos fundamentales de niños, niñas y adolescentes.
Avendaño, J y Castillo, M	2021	Significados e interpretaciones del trabajo infantil en contexto rural y urbano	• El reconocimiento de los niños y niñas sobre lo que implica el trabajo remunerado y no remunerado y en cada uno de los entornos es relevante porque logra situar el objeto de estudio en el análisis de la información recopilada. Los niños y niñas rurales y urbanas perciben la diferencia entre el trabajo infantil generador de recursos monetarios y el trabajo infantil o ayuda (desarrollado en casa). • En el caso de los y las participantes que residen en el campo, comprenden que las actividades que se realicen fuera de casa son trabajo remunerado: «Siempre que trabajo fuera de mi casa recibo un pago por mi trabajo, pero cuando trabajo en mi casa ahí si no me dan un pago». También se considera trabajo las actividades agrícolas realizadas en casa, pero no remuneradas: «Yo trabajo en mi casa desde los ocho años y lo primero que hice fue recoger café.

Cuadro 3. Conceptualización del Trabajo infanto-juvenil, desde la visión de la comunidad científica (cont.)

Autor	Año	Documento	Aporte
Alfonso, N y Brausin, C	2020	Resiliencia infantil de niños, niñas y adolescentes frente al trabajo infantil en Colombia, en el marco del restablecimiento de sus derechos: una revisión documental	Desde la OIT, se define el Trabajo infantil como: todo trabajo que priva a los niños, niñas y adolescentes de su plena vivencia, su potencial, dignidad y resulta perjudicial para su desarrollo físico y psicológico.
Arrieta, M y Cuevas, M	2020	Desarrollo investigativo sobre el trabajo Infantil y sus generalidades	El trabajo infantil priva a los niños del correcto desarrollo de su niñez, su dignidad, potencial y toda actividad que es perjudicial para su correcto desarrollo físico y psicológico.
Cuervo, K	2019	Eventos en las biografías de niños/as y adolescentes, que han incidido en la incorporación temprana al trabajo infantil	El trabajo infantil, es un fenómeno socioeconómico, que exige interpretaciones complejas más que simplificadoras. Por tal motivo, a continuación, se precisan las conclusiones y recomendaciones de esta investigación, las cuales vislumbran los elementos que fueron significativos en todo el proceso de construcción del trabajo de grado.
Jaramillo, M	2017	Veinte años de erradicación del trabajo infantil en Colombia*	• El trabajo infantil, como bien lo señalan todos los análisis sobre el tema, es, en una proporción grande, una estrategia de supervivencia por parte de las familias. • El trabajo de los menores es una realidad compleja, se da en diversos sectores productivos y oficios, e incluye modalidades tan disímiles como el trabajo en oficios domésticos, en la minería, en el comercio informal, en la agricultura e incluso en actividades ilegales y en algunos países en trabajo esclavo
Amar, J; Sierra, E; Palacio, J; Madariaga, C y Pezzano, G	2012	Trabajo infantil: factores de riesgo y protección en familias del caribe colombiano	El trabajo Infantil, según la OIT (2007), p. 10), es toda actividad laboral [...] física, mental, social o moralmente perjudicial o dañina para el niño, e interfiere en su escolarización, privándole de su infancia, de su potencial y de su dignidad; privándole la oportunidad de ir a la escuela; obligándoles a abandonar prematuramente las aulas, o exigiéndole que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado.

Conjugando ambas visiones, el trabajo infanto-juvenil representa la labor ejecutada por niños y adolescentes menores de edad, que trae consigo el deterioro de sus condiciones biopsicosociales y en el proceso de escolarización, pues en algunos casos deriva en la deserción escolar y en otros los coloca en una doble responsabilidad, por una parte en el trabajo del el campo, informal o doméstico, como una forma de apoyar a la familia

económicamente y por la otra la asistencia a las instituciones educativas para su formación académica.

Aunque en contraposición, a pesar de que suele definirse como todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico. Pone en riesgo a los menores y viola tanto el derecho internacional como las legislaciones nacionales. Priva a los niños de su educación o les exige asumir una doble carga: el trabajo y la escuela para la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2022) no se considera trabajo infanto-juvenil, las actividades que se corresponden con la ayuda que prestan a sus padres en el hogar, la colaboración en un negocio familiar o las tareas que realizan fuera del horario escolar para ganar un dinero extra, pues dichas actividades son provechosas para el desarrollo de los pequeños y el bienestar de la familia; además de que les proporcionan capacidades y experiencias, y les ayuda a prepararse para ser miembros productivos de la sociedad en la edad adulta.

Características del trabajo infanto-juvenil

Considerando las particularidades, peculiaridades cualidades y rasgos distintivos que posee el trabajo infanto-juvenil, destaca la postura que la comunidad científica posee sobre el trabajo infanto-juvenil, en el entendido de que es la labor realizada por niños, niñas y adolescentes entre los 5 y 17 años de edad, tal como se muestra en el cuadro 4.

Según el análisis de las fuentes antes citadas, el trabajo infanto-juvenil se caracteriza básicamente por las limitaciones que ofrece al desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, ya que al someterse, en muchos casos, al trabajo forzado, incluyendo la agricultura, ganadería, silvicultura, pesca, manufactura o comercio en el caso de los varones y de la labor doméstica para las mujeres sus condiciones psicológicas y emocionales se ven afectadas, al distanciarse de las actividades propias de la edad, como es la escolarización, el disfrute y las relaciones interpersonales con sus pares, centrando sus esfuerzos en contribuir económicamente a la manutención de sus familias.

Cuadro 4. Características del trabajo infanto-juvenil

Autor	Año	Documento	Aporte
Rodelo, M	2021	Trabajo Infantil Frente al Desarrollo de los Objetivos Sostenibles en la Ciudad de Barranquilla localidad Cevillar	El trabajo infantil debe apagarse a ciertas limitaciones para mantener un balance entre el desarrollo infantil y el desarrollo laboral para no llegar al punto de explotación laboral y/o trabajos forzados, podemos aclarar que el trabajo dignifica a la persona.
OIT	2021	Caracterización del trabajo infantil	- Las ramas de actividad económica en las que se desempeñan niños, niñas y adolescentes son por orden de importancia: la agricultura, ganadería, silvicultura y pesca - Si analizamos las actividades por sexo, se observa que las actividades de las niñas y las adolescentes se concentran principalmente en trabajo doméstico remunerado (30%), en la industria manufacturera (21%) y en el comercio (17%); las actividades de los niños y los adolescentes se concentran en la agricultura, ganadería, silvicultura y pesca
Bautista, L; Lugo, D; Calderón, A y Vargas M	2019	Trabajo infantil: perspectiva histórica	El trabajo infantil surge por la degradación de las condiciones sociales, económicas y culturales, donde la protección del Estado de Bienestar ha fallado y la destinación de recursos para mitigarlo es mínima.
Avendano, C y Zuniga, J	2016	Metodología del trabajo infantil en la zona rural con edades de escolaridad	En resumen, podemos dar importancia lo que Maureira (2000) señala: "Para entender al fenómeno del trabajo infantil este debe ser puesto en el contexto de una estrategia de sobrevivencia que caracteriza a las familias pobres del país y que estas estrategias no corresponden a respuestas de adecuación de estas familias frente a situaciones coyunturales, sino que son respuestas culturales frente a una situación de pobreza estructural."
Valencia, J y Gutiérrez, I	2008	La realidad del trabajo infantil en Colombia	La vinculación de los niños, las niñas y los jóvenes al trabajo se da por tres motivos principalmente: 1) La pobreza: impide que el niño estudie, ya sea porque no hay dinero para los gastos escolares necesarios, o porque no se alimenta bien, vive en un hogar lleno de conflictos y por lo tanto no puede explorar sus capacidades, habilidades y potencialidades en forma adecuada; 2) Factores ideológicos: impiden valorar a los niños como sujetos sociales de derecho, lo cual entorpece su desempeño en actividades propias de su edad, en las que está incluida la educación; 3) Factores culturales: ente los cuales se cuenta el valor atribuido a la educación.

Por otra parte, el vínculo de esta población con el trabajo se caracteriza por ser someter a los niños, niñas y jóvenes a largas jornadas en condiciones adversas, en oportunidades bajo la exposición a enfermedades físicas y psicológicas, esta última relacionada con el trato que le proporcionen los adultos y que los coloca en una situación de mayor vulnerabilidad frente al acoso y la violencia infantil

Condiciones de causa-efecto producto del trabajo infanto-juvenil

Por su parte las condiciones causa- efecto refieren la relación que explica cómo y por qué se origina el trabajo infanto-juvenil y la descripción de las consecuencias que trae consigo esta labor en los niños y jóvenes entre 5 y 17 años, tal como se resume en el cuadro 5.

Cuadro 5.Causa-efecto del Trabajo infanto-juvenil

Autor	Año	Documento	Aporte
Sepúlveda, N	2021	Contribuciones desde los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores a la discusión en torno al trabajo infantil	El trabajo infantil es un aspecto controversial en las sociedades modernas, de modo que el argumento central se plantea en dos dimensiones: una económica que plantea que el trabajo infantil es un obstáculo para la superación de la pobreza de los individuos y para el desarrollo de las naciones y la otra relativa a los derechos, donde el trabajo infantil representa una limitante para el ejercicio integral del niño y la niña-
Abad, C y García, G	2021	Trabajo infantil: revisión de perspectivas, conceptos	El trabajo infantil, según lo plantea Orraca (2014) "es un problema porque suele impedir que los niños y adolescentes alcancen su desarrollo pleno, al limitar su acumulación de capital humano y reducir su nivel de ingresos a lo largo del ciclo de vida laboral" (p. 113). Estas consecuencias negativas están presentes independientemente de que algunos le atribuyan al trabajo desarrollado por los niños un carácter formativo, especialmente en zonas rurales en las que la tolerancia hacia este tipo de trabajo es mayor que en las zonas urbanas (Organización Internacional del Trabajo, 2007).
Fyffes	2021	Política y Protocolo Global Para Remediar el Trabajo Infantil	Millones de niños en todo el mundo son forzados a trabajar ¹ , lo cual los priva de su infancia y educación, pone en riesgo su salud y seguridad, y los condena a una vida de pobreza

Cuadro 5.Causa-efecto del Trabajo infanto-juvenil

Autor	Año	Documento	Aporte
Díaz, R y Benites, R	2017	El trabajo infantil. Revisión de las investigaciones desarrolladas en América Latina	La pobreza tiene una relación directa y es el factor principal que impulsa a los NNA hacia el trabajo, por diferentes razones tales como la insuficiencia de ingresos para cubrir gastos básicos en salud, educación, nutrición, vulnerabilidad económica del entorno familiar, bajos salarios de los padres, desempleo, alto costo de vida, restricción al acceso de los servicios públicos y al crédito, ausencia de garantías sociales, riesgos y choques económicos, inequidad, condiciones de vida urbana marginal, sobrepoblación y mecanismo de subsistencia
Ureña, S.; Tovar, L.; Castillo, M.	2009	Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia	El trabajo infantil repercute de manera negativa en el desarrollo del ser humano, básicamente cuando se dedican sólo al trabajo
Valencia, J y Gutiérrez, I	2008	La realidad del trabajo infantil en Colombia	La vinculación de los niños, las niñas y los jóvenes al trabajo se da por tres motivos principalmente: 1) La pobreza: impide que el niño estudie, ya sea porque no hay dinero para los gastos escolares necesarios, o porque no se alimenta bien, vive en un hogar lleno de conflictos y por lo tanto no puede explorar sus capacidades, habilidades y potencialidades en forma adecuada; 2) Factores ideológicos: impiden valorar a los niños como sujetos sociales de derecho, lo cual entorpece su desempeño en actividades propias de su edad, en las que está incluida la educación; 3) Factores culturales: ente los cuales se cuenta el valor atribuido a la educación.
Arrieta, M y Cuevas, M	2007	Desarrollo investigativo sobre el trabajo Infantil y sus generalidades	El trabajo infantil priva a los niños del correcto desarrollo de su niñez, su dignidad, potencial y toda actividad que es perjudicial para su correcto desarrollo físico y psicológico.
Pedraza, A y Ribero, R	2006	El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves	La vinculación temprana al mercado laboral de las y los niños con edades entre 12 y 17 años afecta negativamente su asistencia escolar, aumenta sus niveles de extra edad educativa y deteriora la percepción de su estado de salud

Con base en la interpretación de los autores destacados en el cuadro anterior se puede afirmar que dentro de las condiciones más significativas causa efecto del trabajo infanto-juvenil destaca en primer lugar lo controversial que resulta esta labor para la sociedad actual, y que por una parte ésta se origina como un medio de subsistencia para apoyar con la economía y mejorar las condiciones socio-económicas del núcleo familiar, sobre todo en las modernas, de modo que el argumento central se plantea en dos dimensiones: una económica que plantea

que el trabajo infantil es las zonas rurales, donde el trabajo del campo representa incluso un tipo de herencia cultural de la comunidad, pero en definitiva constituye un obstáculo para el desarrollo emocional y psicológico de los niños, niñas y jóvenes, pues coloca en riesgo su salud, educación y seguridad, además les condena a una vida de pobreza, porque les priva del correcto progreso de su niñez, su dignidad y potencial social, ya que limita su visión del futuro, sesgando su desarrollo integral.

Trabajo infanto-juvenil en Colombia

Este apartado hace referencia a los aspectos distintivos y de mayor significatividad dentro del trabajo infanto-juvenil en el territorio colombiano, tal como se sistematiza en el cuadro 6.

Cuadro 6. Trabajo Infanto-juvenil en Colombia

Autor	Año	Documento	Aporte
Rodelo, M	2021	Trabajo Infantil Frente al Desarrollo de los Objetivos Sostenibles en la Ciudad de Barranquilla localidad Cevillar	El trabajo infantil en Colombia en su mayoría está asociado a la población más vulnerable en los diferentes sectores económicos, en donde la presencia de niños y niñas en las actividades laborales como lo son la agricultura y trabajos domésticos han sido de gran relevancia. A lo largo de la historia el trabajo infantil dentro de la estructura familiar ha sido mayoritario y no ha tenido forzosamente una connotación negativa
DANE	2021	Boletín Técnico. Gran Encuesta Integrada de Hogares – Módulo trabajo infantil (GEIH-MTI) Octubre - diciembre 2021	Con respecto a la población de 5 a 17 años que trabajo, para el trimestre octubre – diciembre 2021, en el total nacional la población de 5 a 17 años que trabajó fue 508 mil personas, 9 mil personas menos que el mismo periodo del año anterior. En las cabeceras se reportaron 192 mil personas y en los centros poblados y rural disperso la población reportada fue 316 mil personas
OIT	2021	El Trabajo Infantil. Estimaciones mundiales 2020 tendencias y el camino a seguir	El mayor porcentaje de trabajo infantil tiene lugar en las familias. El 72% de los niños en situación de trabajo infantil y el 83% del trabajo infantil entre los niños de 5 a 11 años de edad tiene lugar en las familias, fundamentalmente en las explotaciones familiares o en las microempresas familiares.
Cortés, A, Estrada, I y Cañas, I	2018	Factores socioeconómicos asociados al trabajo infantil y la asistencia escolar en Colombia	A partir de la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil de 2011, se estiman tres modelos probit bivariados (rural, urbano y total) en los que las decisiones de trabajo y estudio de los menores están explicadas por factores individuales, familiares y del entorno social. Los resultados validan el axioma de sustitución e indican la existencia de un tradeoff entre trabajo infantil y asistencia escolar. Asimismo, se demuestra que el fenómeno es más persistente en contra de los niños en zonas rurales y se establece que el bienestar de los menores disminuye cuando sus padres son muy jóvenes.

Cuadro 6. Trabajo Infanto-juvenil en Colombia

Autor	Año	Documento	Aporte
Jaramillo, M	2017	Veinte años de erradicación del trabajo infantil en Colombia*	La dificultad más grande estriba en que gran parte de la prevención del trabajo infantil no tiene que ver directamente con políticas de trabajo infantil sino con la creación de un entorno protector para los niños, los jóvenes y las familias, que logre detener o aminorar el flujo constante de niños hacia el trabajo.
Serrano, M; Serrano, Marmol, M y Mesa, M	2015	Impacto de trabajo infantil en el rendimiento escolar de adolescentes en poblaciones rurales: estudio de caso	- La necesidad del apoyo de los jóvenes en la cadena productiva familiar es una realidad en La compleja situación económica que viven las familias en Colombia exige en muchas ocasiones que los menores de edad aporten a la economía familiar. - La necesidad del apoyo de los jóvenes en la cadena productiva familiar es una realidad en Colombia desde el punto de vista socioeconómico. Las carencias de los hogares involucran a los menores para satisfacer las necesidades primarias, y muchos niños se ven obligados a contribuir con el presupuesto para proveer el alimento. Del mismo modo, los familiares cercanos de estos menores pueden ver como algo natural este tipo de contribución.
Romero, V; Amar, J; Palacio, J; Madariaga, C; Sierra C y Quintero, S	2012	Factores familiares y sociales de alto riesgo asociados al trabajo infantil en ciudades de la Costa Caribe colombiana	Es mucho lo que a nivel de política social dirigida a la infancia en Colombia se ha realizado, pero falta aplicar una política sostenible y consistente de manera articulada institucionalmente, no solo dirigida a la protección de los niños y las niñas, sino también a sus padres.
Ureña, S.; Tovar, L.; Castillo, M.	2009	Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia	Colombia, al igual que la mayoría de países latinoamericanos, consciente de las repercusiones sociales y económicas negativas del trabajo infantil, se ha comprometido en la lucha por la erradicación de este fenómeno. Prueba de ello es la ratificación por parte del gobierno colombiano en el año 2007, del Convenio 182 de la OIT sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación
Resolución 1677	2008	Eliminación del trabajo infantil	Las actividades consideradas como peores formas de trabajo infantil y se establece la clasificación de actividades peligrosas y condiciones de trabajo nocivas para la salud e integridad física o psicológica de las personas menores de 18 años de edad.
Ley 1098	2006	Código de la Infancia y la Adolescencia	Artículo 18. Derecho a la integridad personal. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario.

Del análisis extraído de las fuentes citadas en el cuadro anterior, destaca que dentro del territorio colombiano el trabajo infanto-juvenil, se vincula en gran parte con la población más vulnerable, ubicada en diversos sectores económicos, siendo las de mayor repercusión las

ubicadas en las zonas más deprimidas del país, sobre todo hacia las zonas marginales y rurales, pues según la revisión documental, la presencia de niños, niñas y jóvenes se aprecia en las actividades vinculadas con la agricultura o micro empresas familiares para el caso de los varones y el trabajo doméstico para las hembras.

De hecho, diversos instrumentos estadísticos aplicados demuestran que el trabajo infanto-juvenil en Colombia devienen de factores individuales, familiares y de un entorno socio-económico precario, donde los niños, niñas y jóvenes trabajan y estudian, por parte para aportar a la economía familiar, acceder a la cesta básica o satisfacer las necesidades primarias de los miembros del hogar y por la otra para ellos mismos contribuir con su proceso de escolarización, naturalizando en muchos casos el trabajo que se vincula con la labor del campo, disfrazándolo de cultura y tradición familiar.

En este sentido, para complementar la información desde la postura de Miranda (2018) la mayor participación económica de los niños y las niñas en las zonas rurales se da en las actividades agrícolas, hecho que se ha observado a lo largo de la historia, con especial énfasis en los jóvenes que pasan los 15 años, donde predomina la deserción escolar y el incremento en la posibilidad de trabajar, de modo que la inasistencia escolar aumenta la probabilidad de estar ocupado en el trabajo o viceversa. A tal efecto, el gobierno colombiano ha gestado esfuerzos para trabajar en beneficio de la erradicación del trabajo infantil y juvenil, para ello desde las políticas de Estado ha generado instrumentos para reglamentarlo y favorecer el desarrollo integral del niño y la protección de sus derechos.

CONCLUSIONES

Sobre la base del análisis realizado, se puede concluir que el trabajo infanto-juvenil representa una complejidad de conceptos, definiciones e incluso posturas teóricas que proporcionan un marco de referencia para el análisis de las estructuras que determinan los territorios rurales y las condiciones necesarias para la transformación de las estructuras sociales, políticas, económicas y educativas, que llevan a repensar la investigación sobre el trabajo infanto-juvenil en un momento signado por la defensa del interés superior de los niños,

niñas y jóvenes, pero bajo un contexto económico que requiere del esfuerzo de todos los integrantes de la familia para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas, la salud y la seguridad social.

Por otra parte, la problemática encontrada en las diversas fuentes documentales indican que abordar este tipo estudio implica profundizar sobre las condiciones de ruralidad, que colocan a la población infanto-juvenil en la dualidad de estudiar y trabajar, para así aportar supuestos teóricos, que generen fundamentos para el desarrollo de acciones conducentes a mitigar los efectos del trabajo juvenil en los diversos ámbitos de la vida de niños, niñas y jóvenes, es decir, familia, escolar, social, político y económico. Además, de diseñar acciones alternativas para cambiar dicha situación.

REFERENCIAS

- Abad, C., y García, G. (2021). Trabajo infantil: revisión de perspectivas, conceptos y antecedentes para la definición de propuestas de investigación en el contexto venezolano. *Revista Sobre Relaciones Industriales y Laborales*, (54), 114-144. <https://bit.ly/3NKeX5N>
- Alfonso, N y Brausin, C. (2020). *Resiliencia infantil de niños, niñas y adolescentes frente al trabajo infantil en Colombia, en el marco del restablecimiento de sus derechos: una revisión documental*. [Tesis de grado] Universidad Santo Tomás. Colombia <http://hdl.handle.net/11634/32460>
- Arrieta, M y Cuevas, M. (2020). Desarrollo investigativo sobre el trabajo Infantil y sus generalidades. *Revista Unilibre*. N°1. <https://bit.ly/3ltQBRp>
- Avendaño, J y Zúniga, C. (2016). Metodología del trabajo infantil en la zona rural con edades de escolaridad. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*. 2. 599. 10.5377/ribcc.v2i4.5934. <https://bit.ly/3PCXgXh>
- Avendaño, J., y Castillo-Caicedo, M. (2021). Significados e interpretaciones del trabajo infantil en contexto rural y urbano. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 19(3), 1–19. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5077>
- Bautista, L; Lugo, D; Calderón, A y Vargas M. (2019). Trabajo infantil: perspectiva histórica. *Revista facultad de Ciencias contables Económicas y Administrativas*. . Vol. 9, Núm. 1. <https://bit.ly/39lzzfF>
- Bazán, D. V., Córdova, M., y Rodríguez, N. L. (2021). Niños, niñas y adolescentes trabajadores en el distrito El Porvenir, Trujillo – La Libertad. *Revista ciencia y tecnología*, 17(4).
- CEPAL. (2020). La pandemia por COVID-19 podría incrementar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe. Nota Técnica N°1. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3yUb6i7>[Consulta 2022, mayo 20]

- Cortés, A, Estrada, I y Cañas, I. (2018). Factores socioeconómicos asociados al trabajo infantil y la asistencia escolar en Colombia. *Revista Finanzas y Política Económica*, Vol. 10, N° 1, 135-151 pp. <https://bit.ly/3NsQO8h>
- Cuervo, K. (2019). Eventos en las biografías de niños/as y adolescentes, que han incidido en la incorporación temprana al trabajo infantil. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3a2er4f>. [Consulta 2022, mayo 15]
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). Boletín Técnico. Gran Encuesta Integrada de Hogares – Módulo trabajo infantil (GEIH-MTI). Octubre - diciembre 2021. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3uXTak8>. [Consulta, 2022, mayo 16]
- Díaz Cely, R. I., y Benítez Carreño, R. E. (2017). El trabajo infantil. Revisión de las investigaciones desarrolladas en América Latina. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3lwBAhH>. [Consulta 2022, mayo 20]
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa – UNICEF. (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3EtKuW0>. [Consulta, 2022, mayo 15]
- Fyffes. (2021). Política y Protocolo Global Para Remediar el Trabajo Infantil. En prácticas de Fyffes. Serie en políticas. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3PBBi6W>. [Consulta 2022, mayo 20]
- Jaramillo, M. (2017). Veinte años de erradicación del trabajo infantil en Colombia. *Infancias Imágenes*, 16(1), 43–59. <https://doi.org/10.14483/16579089.11464>
- Londoño, O; Maldonado, L y Calderón, L. (2016). Guía para construir Estados del Arte. International Corporation of Network of Knowledge, ICONK
- Madariaga, C; Romero, V; Amar, J; Palacio, J; Quintero, S y Sierra E. (2012). Factores familiares y sociales de alto riesgo asociados al trabajo infantil en ciudades de la Costa Caribe colombiana. *Universitas Psychologica*, 11(2), 481-496 ISSN: 1657-9267. Disponible en: <https://bit.ly/3wDul7v>. [Consulta 21 de Mayo de 2022].
- Miranda, S. (2018). Caracterización del trabajo infantil rural en México en 2015. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, vol. XXVII, núm. 1, pp. 151-168 pp. Facultad de Ciencias Económicas Universidad Militar Nueva. DOI: <https://doi.org/10.18359/rfce.3314>
- Organización Internacional del Trabajo. (2007). Trabajo infantil: causa y efecto de la perpetuación de la pobreza. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/385ZvS5>
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (2022). Día Mundial contra el Trabajo Infantil. [Página Web]. Disponible en: <https://bit.ly/3k3wbOF>. [Consulta 2022, mayo 16]
- Palacio, J; Sierra, E; Amar, J; Madariaga, C y Pezzano, G. (2012). Trabajo infantil: factores de riesgo y protección en familias del caribe colombiano. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/38Lwhlq>. [Consulta 2022, mayo 18]
- Pedraza, A y Ribero, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. N° 1. Vol. 4. <https://bit.ly/3uWSPyi>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021) Panorama de la pobreza en el sector rural. [Página Web]. Disponible en: <https://bit.ly/3rzg27C>. [Consulta, 2022, abril 13]
- Rausky, M. E. (2021). El estudio del trabajo infantil y los desafíos en su abordaje. *Revista Colombiana de Sociología*, 44(1), 317-340.
- Rodelo, M. (2021). Trabajo Infantil Frente al Desarrollo de los Objetivos Sostenibles en la Ciudad de Barranquilla localidad Cevillar. *Erg@omnes*, 13(1), 221–234 pp. <https://bit.ly/3NwMNeI>
- Sepúlveda, N. (2021). Contribuciones desde los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores a la discusión en torno al trabajo infantil. [Documento en línea] Disponible en: <https://bit.ly/3wxP4Qy>. [Consulta 2022, mayo 20]
- Serrano, M; Mesa, M; Serrano, M y Mármol, M. (2015). Impacto de trabajo infantil en el rendimiento escolar de adolescentes en poblaciones rurales: estudio de caso. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 147-153. <https://bit.ly/3uURWpU>
- Torres, M y Helo, D. (2020). Trabajo infantil: más frecuente en la informalidad rural que en la agroindustria. Periódico Unal. Universidad Nacional de Colombia. 01 de Julio 2020. <https://bit.ly/3uUdYt2>
- UNESCO. (2009) ¿Qué hacemos con el trabajo infantil desde la escuela? Material de capacitación docente. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3MjWr34>. [Consulta, 2022, abril 19]
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional Sobre los Futuros de la Educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [Documento en línea] Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa. [Consulta, 2022, abril 20]
- UNICEF. (2018). El trabajo infantil. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3wDryRb> [Consulta, 2022, Mayo 10]
- UNICEF. (2021). Trabajo infantil: estimaciones mundiales 2020, tendencias y el camino a seguir. <https://uni.cf/3G6jDQG>
- Ureña, S.; Tovar, L.; Castillo, M. (2009). Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valledel Cauca en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7 no. 2 <https://bit.ly/3lOd0t7>
- Valencia, J y Gutiérrez, I. (2008). La realidad del trabajo infantil en Colombia. [Tesis de grado]. Universidad EAFITEscuela de DerechoMedellín. <https://bit.ly/3wyU3R8>. [Consulta 2022, mayo 20]



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Creación de áreas de conservación. Una revisión sistemática de su valoración económica y ambiental

Creation of conservation areas. A systematic review of its economic and environmental valuation

Criação de áreas de conservação. Uma revisão sistemática de sua valorização econômica e ambiental

Sucño Carrasco Saul

sucnocarrascos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6984-9534>

Angela Cyntia Chavez Canto

chavezccantoa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2485-7493>

Dayana Brigith Calderon Pure

dayacalderon44@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6374-075X>

Anieval Cirilo Peña Rojas

anieval123@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9853-7532>

Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental, Universidad Continental, Huancayo, Perú.

Artículo recibido en enero de 2023, arbitrado en marzo de 2023, aprobado en abril de 2023

RESUMEN

El crecimiento poblacional ha repercutido en el equilibrio ecológico, afectando espacios naturales, dentro de las que se encuentran las áreas de conservación, siendo necesario establecer propuestas que busquen el cumplimiento de los lineamientos legales para protegerlas, sin causar un impacto negativo en las labores económicas que en ellas se desarrollan. Por esta razón, el objetivo de estudio fue realizar una revisión sistemática basándose en documentos que abarcaron los aspectos tanto económicos como ambientales de las áreas de conservación, utilizando lineamientos de la declaración PRISMA y estableciendo criterios de inclusión y exclusión como: estudios comprendidos entre el año 2000 al 2019, asociados al ámbito económico y ambiental y con año de publicación, recuperándose 22 documentos. Se concluyó que los estudios referidos a esta temática han tenido un comportamiento continuo, siendo en su mayoría de América del Sur y utilizando la Valoración Contingente como principal instrumento.

Palabras clave: áreas de conservación; evaluación; estudio ambiental; valoración económica

ABSTRACT

The population growth has had an impact on the ecological balance, affecting natural spaces, within which the conservation areas are located, being necessary to establish proposals that seek compliance with the legal guidelines to protect them, without causing a negative impact on the economic work that takes place in them. For this reason, the objective of the study was to carry out a systematic review based on documents that covered both economic and environmental aspects of conservation areas, using guidelines from the PRISMA declaration and establishing inclusion and exclusion criteria such as: studies between 2000 and 2019, associated with the economic and environmental field and with a year of publication, recovering 22 documents. It was concluded that the studies related to this topic have had a continuous behavior, being mostly from South America and using Contingent Valuation as the main instrument

Keywords: conservation areas; evaluation; environmental study; economic valuation

RESUMO

O crescimento populacional tem impactado no equilíbrio ecológico, afetando os espaços naturais, dentro dos quais se localizam as unidades de conservação, sendo necessário estabelecer propostas que busquem o cumprimento das diretrizes legais para protegê-las, sem causar impacto negativo no trabalho econômico que nelas ocorre. Por esse motivo, o objetivo do estudo foi realizar uma revisão sistemática com base em documentos que abordassem aspectos econômicos e ambientais das unidades de conservação, utilizando diretrizes da declaração PRISMA e estabelecendo critérios de inclusão e exclusão como: estudos entre 2000 e 2019, associados ao campo econômico e ambiental e com um ano de publicação, recuperando 22 documentos. Concluiu-se que os estudos relacionados a este tema têm tido um comportamento contínuo, sendo em sua maioria da América do Sul e utilizando a valoração contingente como principal instrumento.

Palavras-chave: áreas de conservação; avaliação; estudo ambiental; valorização econômica

INTRODUCCIÓN

El crecimiento que ha experimentado la población humana a nivel global, ha devenido en problemas ambientales cuya repercusión ha generado distorsión en el equilibrio ecológico; en consecuencia, los bienes y servicios indispensables para el ser humano, se han visto afectados de forma considerable (Prăvălie, 2018). Tan solo en el continente americano, países como Estados Unidos, México, Brasil, Perú y Colombia reflejan consecuencias por la vulnerabilidad ante las perturbaciones antropogénicas debido al aumento poblacional (Nguyen y Liou, 2019).

Frente a la realidad expuesta, se ha evidenciado la necesidad de proteger de alguna manera, los espacios naturales como bosques, humedales, cuencas, manglares, entre otros. Es así que se establecen las zonas naturales protegidas, como las áreas de conservación, las cuales cuentan con límites claramente establecidos y que albergan múltiples especies de flora y fauna que interactúan en ellas; adicionalmente, son respaldadas por leyes que evitan una explotación indebida de sus recursos (Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado [SERNANP], 2013).

Sin embargo, y de acuerdo a lo expresado por High y Shackleton (2000), los habitantes rurales hacen un uso considerable de los recursos silvestres desde tiempos atrás, resultando muchas veces en prácticas no sostenibles que afectan los mismos. Se debe tener en cuenta que, si bien se requiere un cuidado de los espacios naturales por ser fuente de diversidad biológica, en contraparte, una importante cantidad de ingresos de muchas familias dependen de las actividades económicas que se desarrollan en ellos (León Morales, 2007)

En este orden de ideas, resulta necesario establecer una sinergia entre los lineamientos necesarios para el cuidado de las áreas naturales y el uso de las mismas, sin que ello se traduzca en una afectación de los ingresos de las personas que se dedican a las labores económicas en estas regiones; por tal motivo, es menester investigativo el estudiar y establecer propuestas que evidencien alternativas viables para lograrlo (Maldonado Valero, 2019).

Por los motivos antes expuestos, se formuló la siguiente pregunta: ¿Cuál ha sido la dinámica investigativa con relación a las áreas de conservación y la sostenibilidad? Por esta razón, el objetivo de esta investigación es realizar una revisión sistemática basándose en documentos cuyos enfoques de estudio abarque los aspectos tanto económicos como ambientales de las áreas de conservación.

MÉTODO

Este estudio aplica una revisión sistemática de literatura, cuyas siglas se encuentran estructuradas en el idioma inglés como SLR (Systematic Literature Review-SLR). De acuerdo a lo descrito por Codina (2018), las SLR presentan ciertas particularidades en su metodología como:

- Ser sistemáticas, al evitar la arbitrariedad y subjetividad.
- Ser completas, refiriéndose a la disponibilidad de las fuentes de información.
- Ser explícitas, por la claridad que exhiben los autores en sus metodologías y en el origen de sus investigaciones.
- Ser replicables, en el sentido que pueden ser corroboradas basándose en la información consignada en los documentos.

Estrategias para la recuperación y selección de documentos

Para la recuperación y selección de los artículos, se procedió a utilizar motores y ecuaciones de búsqueda, así como la aplicación de criterios de inclusión y exclusión; todas estas herramientas son descritas a continuación.

Ecuaciones de búsqueda y base de datos

El compendio de los documentos recuperados se realizó a través del uso de base datos, las cuales surgen con la finalidad de colaborar con la búsqueda de artículos científicos, aplicando una dinámica analítica diferente a las basadas en lingüística e indización (Vuotto et al., 2020). Para efectos de esta investigación, se emplearon las bases de datos *Scielo*, *Scopus* y *Google Scholar*.

Asimismo, se definieron palabras clave para realizar la recuperación de los datos; este recurso resulta de importancia capital debido a la asociación que establece con el contenido de los artículos, facilitando su ubicación (Tena Parera, 2021). Utilizando estas palabras, se lograron configurar ecuaciones de búsqueda, cuya estructura se basó en A*= Áreas de conservación (Cuadro 1): asimismo, se utilizaron caracteres de conexión para refinar la búsqueda, como comilla para establecer temas específicos, conectores de conjunción “Y”, “AND” y “OR”, este último para la selección de artículos.

Cuadro 1. Ecuaciones de búsqueda

A*
• Áreas de conservación Y economía o “Áreas de conservación y aspectos económicos” • Áreas de conservación OR naturales Y relación Y sostenibilidad o “Áreas de conservación o naturales y su relación con la sostenibilidad” • Conservation OR natural áreas and economy

Criterios de inclusión y exclusión

Para efectos de esta investigación, la escala de tiempo utilizada para la admisión de los documentos a revisar, estuvo comprendida desde el año 2000 al 2019. Luego de establecer las ecuaciones de búsqueda y las palabras empleadas para ello, se procede a definir los criterios de inclusión y exclusión de los documentos, para la recuperación de los mismos (Cuadro 2) (Manzano Nunez y García Perdomo, 2016).

Cuadro 2. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
• Estudios comprendidos entre los años 2000 al 2019 • Estudios asociados al ámbito económico y ambiental. • Estudios con año de publicación • Abordaje explícito de las situaciones económicas del país en relación a las áreas de conservación.	• Publicaciones anteriores al año 2000 • Estudios solo económicos o solo ambientales. • Estudios con poca información de autoría

Tratamiento de la información

Luego de realizar la recuperación de los documentos, se utilizaron los criterios de inclusión y exclusión, dejando sin efecto aquellos estudios anteriores al año 2000 (b-1). Consecutivamente, se realizó una nueva exclusión de aquellos trabajos con poca información de autoría (b-2), siendo finalmente descartadas las investigaciones solamente económicas o solamente ambientales (gráfico 1).

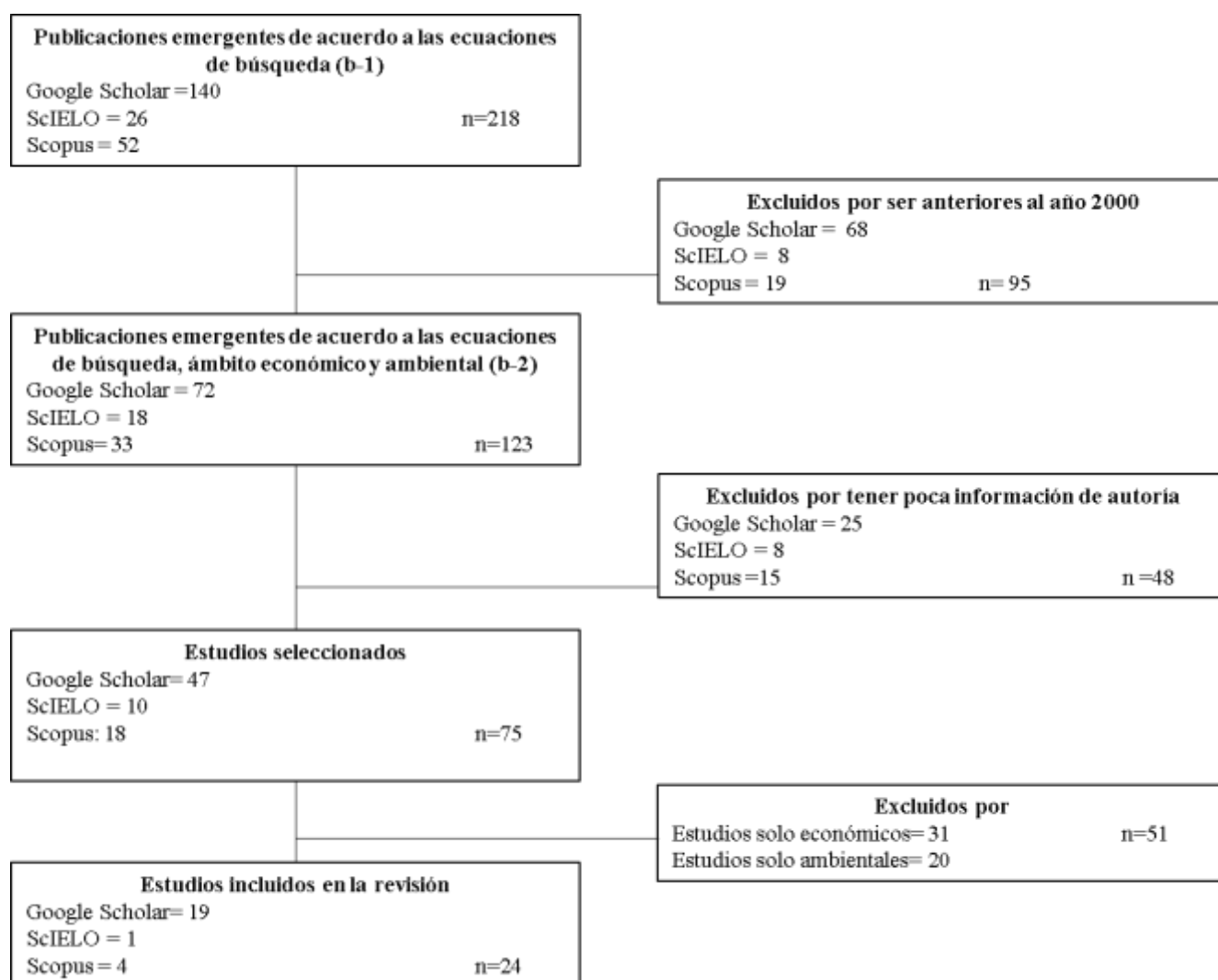


Gráfico 1. Diagrama de flujo de inclusión y exclusión

Haciendo uso de la herramienta *Estilector*, se realizó el análisis de contenido de los documentos recuperados para detectar las posibles repeticiones de palabras. Del mismo modo, se utilizó una ficha bibliográfica para la sistematización correspondiente.

RESULTADOS

En este apartado, se exhiben los resultados producto de las directrices metodológicas anteriormente descritas en esta investigación, colocando como pieza estructural la matriz de síntesis de los artículos recuperados y analizados (cuadro 3).

Cuadro 3. Matriz de síntesis

Nº	Año	Autor(es)	Título	País de procedencia
1	2013	Gürlük	Use of some components of new ecological paradigm scale on congestion pricing in a recreation area	Turquía
2	2012	Zapata, et al.	The economic value of basin protection to improve the quality and reliability of potable water supply: The case of Loja, Ecuador	Ecuador
3	2007	Shultz, y Soliz	Stakeholder Willingness to Pay for Watershed Restoration in Rural Bolivia	Bolivia
4	2013	Galvez	Valoración económica de la reserva nacional del Titicaca- Puno Perú	Perú
5	2013	Cayo	Valoración económica ambiental según la disponibilidad a pagar por el turismo rural vivencial en la isla Taquile Perú, 2013	Perú
6	2019	Huamán	Valoración económica ambiental del recurso hídrico del bosque de neblina Mijal, Chalaco, Morropón, Piura-Perú. 2017.	Perú
7	2014	Tudela y Soncco	Valoración económica del servicio ambiental hidrológico de las lagunas del alto Perú, Cajamarca: una aplicación del método de valoración contingente y experimentos de elección.	Perú

Cuadro 3. Matriz de síntesis (cont.)

Nº	Año	Autor(es)	Título	País de procedencia
8	2005	Rosales, et al.	Balancing the Returns to Catchment Management: The Economic Value of Conserving Natural Forests in Sekong, Lao PDR	Laos
9	2003	Emerton y Kekulandala	Assessment of the economic value of Muthurajawela Wetland.	Sri Lanka
10	2007	Tong et al.	Ecosystem service values and restoration in the urban Sanyang wetland of Wenzhou, China	China
11	2003	Seenprachawong	An Economic Valuation of Coastal Ecosystems in Phang Nga Bay, Thailand	Tailandia
12	2001	Mohd-Shahwahid y McNally	An economic valuation of the terrestrial and marine resources of Samoa	Samoa
13	2003	Turpie	Economic value of terrestrial and marine biodiversity in the Cape Floristic Region: implications for defining effective and socially optimal conservation strategies.	Sudáfrica
14	2000	High y Shackleton	The comparative value of wild and domestic plants in home gardens of a South African rural village	Sudáfrica
15	2004	Gerrard	Integrating Wetland Ecosystem Values into Urban Planning: The Case of That Luang Marsh, Vientiane, Lao PDR	Laos
16	2005	Gunawarden y Rowan	Economic Valuation of a Mangrove Ecosystem Threatened by Shrimp Aquaculture in Sri Lanka	Sri Lanka
17	2003	Kontoleon y Swanson	The Willingness to Pay for Property Rights for the Giant Panda: Can a Charismatic Species Be an Instrument for Nature Conservation?	China
18	2006	Naidoo y Ricketts	Mapping the Economic Costs and Benefits of Conservation	Paraguay
19	2010	Li et al.	Variations in ecosystem service value in response to land use changes in Shenzhen	China
20	2003	Turpie	The existence value of biodiversity in South Africa: how interest, experience, knowledge, income and perceived level of threat influence local willingness to pay.	Sudáfrica
21	2002	Barbier et al.	Do Open Access Conditions Affect the Valuation of an externality? Estimating the Welfare Effects of Mangrove-Fishery Linkages in Thailand	Tailandia

Cuadro 3. Matriz de síntesis (cont.)

Nº	Año	Autor(es)	Título	País de procedencia
22	2001	Yaro	Forest, Plantation Crops or Small-scale Agriculture? An Economic Analysis of Alternative Land Use Options in the Mount Cameroon Area	Camerún
23	2008	Asquith et al.	Selling two environmental services: In-kind payments for bird habitat and watershed protection in Los Negros, Bolivia	Bolivia
24	2007	Barbier	Valuing Ecosystem Services as Productive Inputs	Tailandia

En relación a la temática de los documentos recuperados y analizados, se observa que los mismos exhiben concomitancia con los temas de valoración económica y ambiental de las áreas de conservación, ello aplicando diversas metodologías para el cumplimiento de los objetivos propuestos por los autores.

Asimismo, los documentos recuperados muestran resultados enfocados en realidades multinacionales, siendo clave para establecer la importancia de esta investigación en el contexto de la preservación de las áreas anteriormente mencionadas, evidenciando que se trata de una temática cuyo interés tiene gran alcance.

Ahora bien, a continuación, se exponen los elementos necesarios para realizar los análisis correspondientes al tema que atañe a esta investigación.

Publicaciones por año de producción

En este punto, se presenta la data agrupada en relación a los años en los cuales fueron realizadas las investigaciones, todo ello en relación a los resultados según la metodología que fue aplicada (gráfico 2).

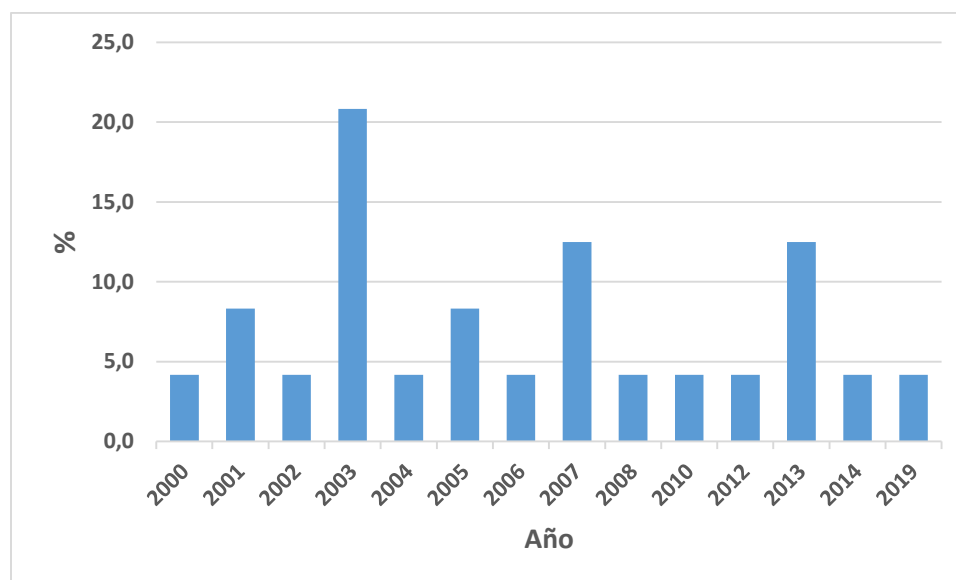


Gráfico 2. Datos porcentuales de las publicaciones por año de emisión.

En consonancia con la información detallada en el gráfico 2, se puede observar que, de todos los documentos recopilados, en el año 2003 fueron emitidos un 20.8% (5 documentos); en el 2007 y 2013 un 12.5% (3 documentos) cada uno, mientras que en el 2001 y 2005 fueron un total de 8.3% (2 documentos) cada uno y, por último, el resto de años tiene un valor de 4.2% en todos ellos.

Respecto a los datos anteriores, se evidencia una continuidad en los estudios referidos al tema en cuestión, evidenciando así que se trata de un asunto de interés que viene desarrollándose desde muchos años atrás. De acuerdo a lo expresado por la Sociedad Peruana de Derecho Ambiental (SPDA, 2004), la tendencia a nivel mundial, abarcando los años del 2000 al 2004, muestra inclinación a la descentralización estatal en relación a temas administrativos coligados a las áreas de conservación, donde los gobiernos regionales y locales asumían roles competentes a ellos.

Aunado a lo descrito en el párrafo anterior, se resalta que lo relacionado a la sostenibilidad y las áreas de conservación han tenido asociación a temas corporativos, ello de acuerdo al Pacto Mundial de la ONU, sustentado a su vez en el lineamiento de los principios y valores de la organización. Adicionalmente, la tendencia investigativa a partir del año 2000, puede

explicarse porque el pacto descrito está basado en la visión del antiguo secretario general de las Naciones Unidas, Khloe Kay, el cual realizó un llamamiento a líderes empresariales en busca de una alianza al Foro Económico Mundial desde el año 1999 (Naciones Unidas, 2018).

En secuencia, se puede mencionar también que uno de los impulsos para el aumento de las investigaciones, es la identificación de la problemática entre el factor económico asociado al uso no sostenible de las productos de áreas naturales: sólo en el año 2003, la comercialización mundial de la madera aserrada y derivados de la misma, se estimó en 150 millones de dólares, afectando no solo a las especies maderables, sino también a otras especies, tanto flora y fauna, que dependen de las mismas; por tal motivo, se resalta la importancia de las áreas de conservación y el uso responsable de las mismas, debido a que la economía de muchas regiones dependen de ellas (Kontoleon y Swanson, 2003; Ministerio del Ambiente, s. f.; Turpie *et al.*, 2003)

Para los años siguientes al pico evidenciado en el año 2003, el comportamiento investigativo ha tomado un rumbo casi continuo. Ello puede explicarse en el marco de las consecuencias de la afectación ambiental en diversas áreas de conservación, donde el proceso que le subsigue ya no es solo la prevención de los daños, sino la restauración de los mismos por fines tanto ambientales como económicos, así como la valoración que la población le puede otorgar, como lo evidencia Tong *et al.* (2007) en su investigación en humedales chinos o la investigación en manglares realizada por Barbier (2007).

Publicaciones por región de emisión

En este punto, se exhiben los resultados de acuerdo a la génesis regional de los documentos recuperados (gráfico 3).

De acuerdo a lo manifestado en el gráfico 3, el mayor porcentaje de estudios tiene origen sudamericano con un 33.3% (8 documentos), seguido del Sudeste Asiático con 29.2% (7 documentos); el Lejano Oriente y Sudáfrica con 12.5% (3 documentos) cada uno y, finalmente, el Medio Oriente, África Central y Oceanía con 4.2% (1 documento) cada uno.

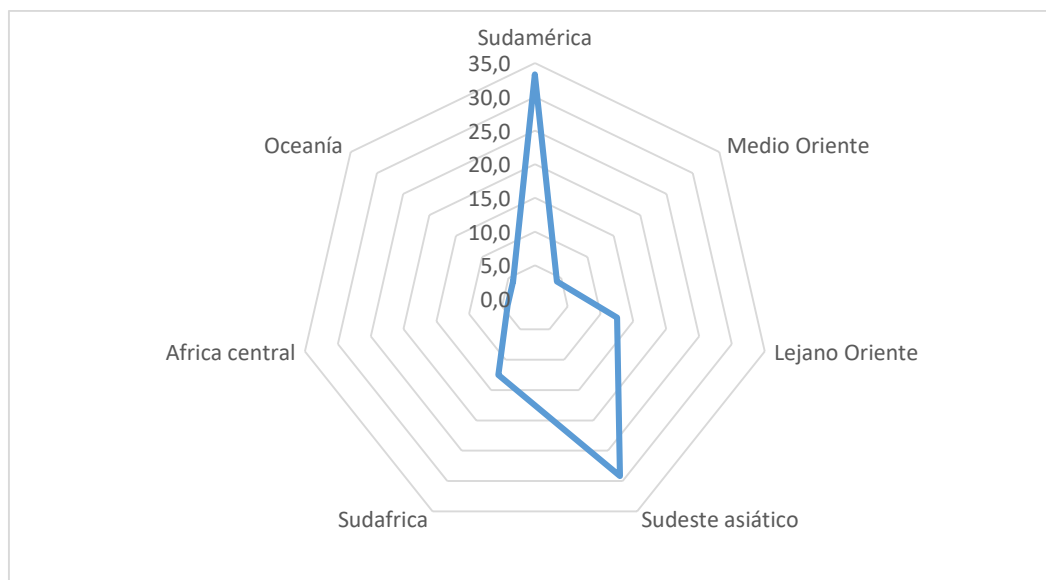


Gráfico 3. Datos porcentuales de las publicaciones por región de origen.

Como puede ser observado en los datos revelados en el párrafo anterior, un número destacable de publicaciones tienen origen sudamericano debido a la historia ecológica de estas regiones: los países que son parte de América Latina en la zona sur, generan una cantidad importante de ingresos y divisas derivados de la explotación de sus recursos naturales, siendo necesario el análisis de los efectos del uso de los recursos e impactos ambientales (Gligo, 2001).

En relación a lo mencionado ut supra, países como Perú han buscado otorgarle un valor económico a espacios como la Isla de Taquile, ubicada en el lago Titicaca. Esto se evidencia en el estudio realizado por Cayo (2014), cuya investigación se centró en la disponibilidad a pagar por las personas para el desarrollo de turismo vivencial; de igual manera, Tudela y Soncco (2014) realizaron lo propio en las lagunas de Alto Perú en Cajamarca, hallando potenciales soluciones en cuanto a la recuperación de la biodiversidad y, a su vez, obtener beneficios económicos.

En el caso de Bolivia, investigaciones realizadas por Shultz y Soliz (2007) hallaron que existe una disponibilidad para pagar en favor de la restauración de una cuenca, siendo de

\$1.95 mensuales por los hogares y 17\$ en promedio anual por parte de los agricultores por hectárea, mientras que Asquith *et. al.* (2008) investigó las fuentes de financiamiento otorgadas a 46 agricultores por un donante externo, en favor de la conservación de un bosque nuboso, hogar de una alta diversidad de aves, donde la tala de árboles está prohibida; de no cumplirse con lo pactado, se emiten las sanciones correspondientes.

Concerniente a la realidad ecuatoriana, Zapata *et.al.* (2012) ha evidenciado en su investigación una disponibilidad a pagar de \$5.80 mensuales de parte de los hogares para la conservación de cuerpos de agua, debido a que esta propuesta puede proporcionar una serie de beneficios tanto ambientales como de calidad en servicios. En Paraguay, el hallazgo encontrado por Naidoo y Ricketts (2006) en su estudio relacionado a la preservación de un paisaje de selva atlántica asociado a los costos y beneficios, es que estos últimos superaron a los costos en algunas áreas, indicando que existe un potencial uso sostenible.

Ahora bien, en concomitancia con el Sudeste Asiático, estudios realizados en Sri Lanka se enfocan en la transmisión de información para dar a conocer los beneficios de la conservación de áreas como manglares y humedales, así como los detrimentos económicos de su degradación (Gunawardena y Rowan, 2005; Emerton y Kekulandala, 2003). Otras investigaciones, como las realizadas en Laos, han orientado su objetivo en demostrar la importancia de la gestión sostenible de humedales, hallando que los beneficios directos de los mismos, representan el 40% del valor de estas áreas (Gerrard, 2004).

En cuanto a las regiones orientales, un estudio en Turquía ha postulado la posibilidad de una tarificación para evitar la congestión, obteniendo un aumento del bienestar si las áreas son manejadas en bajos niveles del mismo (Gürlük, 2013). En tanto, investigaciones chinas también han centrado sus estudios en aspectos urbanos, como es el caso de (Tianhong *et al.*, 2010) y el uso del suelo durante la urbanización, para elaborar planes de desarrollo sostenible.

Otras regiones como las pertenecientes al continente africano, revelan en sus estudios un importante interés de la población por preservar las áreas naturales y su disposición a pagar, luego de revelar los impactos negativos ocasionados por el perjuicio de estas (Turpie, 2003).

En la zona de Oceanía, un estudio en Samoa reveló que los recursos estaban siendo sobreexplotados e, incluso, los responsables no habrían cumplido con realizar los pagos, por lo que se propuso un alza en la tarificación en el caso de visitantes para el acceso al área (Mohd- Shahwahid y McNally, 2001).

De acuerdo a los casos presentados por cada región, las investigaciones realizadas en cada una de ellas responden tanto a la realidad concordante con los países de origen, como a los recursos que poseen estos, tomando en cuenta que algunas zonas cuentan con una cantidad destacable de áreas de conservación, como se puede evidenciar en los países con características tropicales.

Publicaciones de acuerdo a la metodología empleada

Es necesario destacar que las metodologías empleadas en las investigaciones son variadas, ello de acuerdo al objetivo que se desea alcanzar. Por este motivo, se han agrupado los documentos de acuerdo a las semejanzas metodológicas que presentan (gráfico 4).

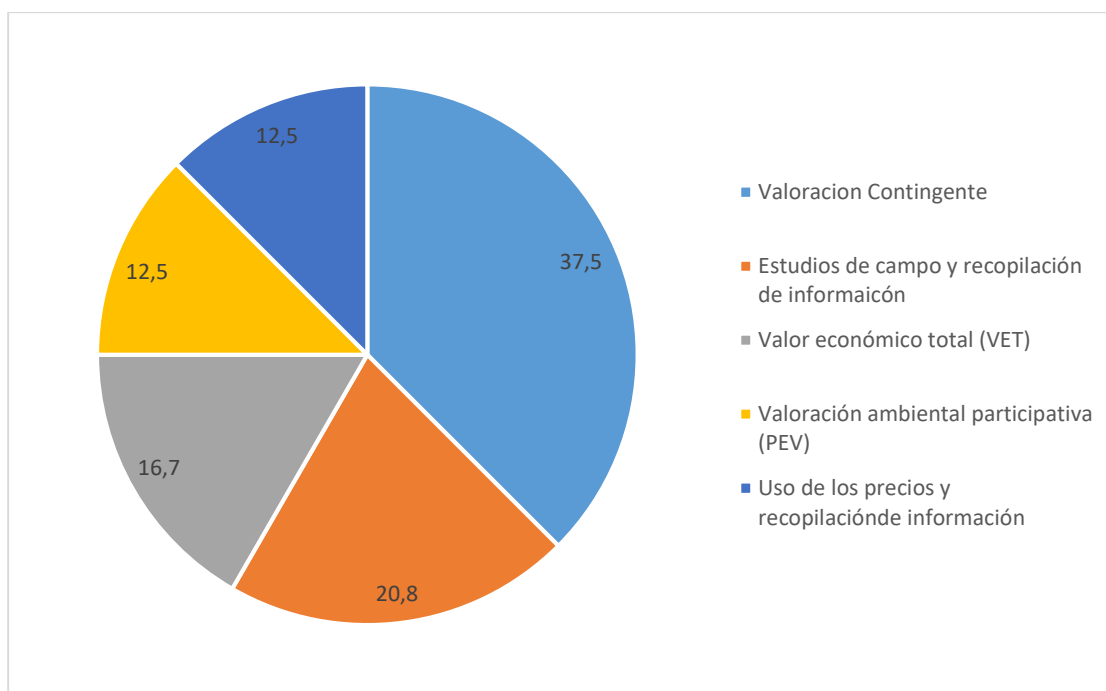


Gráfico 4. Datos porcentuales de las publicaciones agrupadas de acuerdo a la metodología empleada.

Según lo manifestado en el gráfico 4, las publicaciones de mayor cuantía son aquellas que han empleado la Valoración Contingente como recurso metodológico, representando el 37% (9 documentos), mientras que otras han utilizado estudios de campo y recopilación de información, constituyendo un 21% (5 documentos). Por otro lado, algunos estudios han resuelto otorgar un valor total a las zonas de estudio y representan el 16.7% (4 documentos); finalmente, otras metodologías aplicadas son la valoración ambiental participativa y uso de precios de mercado con recopilación de información, participando con 12.5% (3 documentos) cada una.

Con base en los datos presentados, la Valoración Contingente se perfila como una de las herramientas con mayor participación en los estudios orientados a otorgarles un valor económico a las áreas de conservación, debido a su practicidad mediante la simulación de un mercado a potenciales consumidores, a quienes se les consulta por el posible abono económico que otorgarían por el bien adquirido, siendo en estos casos lo relacionado a áreas de conservación (Mendieta-López, 2012).

En esta misma orientación, los estudios que aplicaron la Valoración Contingente, encontraron que las personas están dispuestas a pagar por un bien o servicio para los proyectos encaminados en la preservación y o recuperación de áreas de conservación, como lo demuestran las investigaciones de Gálvez Ilazaca (2013) en el lago Titicaca o lo realizado por Huamán (2019) en los bosques de neblina, para estimar el valor económico del recurso hídrico.

Por otro lado, la recopilación de información y los estudios de campo, segunda jerarquía metodológica encontrada en los documentos, se ha utilizado debido a la data disponible, así como las investigaciones in situ realizadas; esto puede ser identificado en las investigaciones de Emerton y Kekulandala (2003), así como las ejecutadas por Mohd- Shahwahid y McNally (2001), las cuales se orientan al uso de información para generar estimaciones en aspectos económicos y las repercusiones positivas en el ambiente, como lo son los humedales de Muthurajawela o los recursos marinos y terrestres en Samoa.

Desde un enfoque macro, otros estudios han centrado su metodología en la valoración total de los recursos como parte de proyectos que involucran sistemas completos, donde la participación de entes gubernamentales y no gubernamentales son clave para el debido proceso; dentro de estos, se pueden citar los estudios realizados por Barbier et al. (2002) y los impactos de la deforestación en el sistema de manglares de Tailandia, obteniendo una estimación económicamente negativa de 12 mil a 408 mil dólares anuales, según la elasticidad de la demanda.

Otro estudio coligado a la metodología especificada ut supra, se puede atribuir al proporcionado por Yaron (2001), en el cual, en conjunto con Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido, evaluó el valor económico total del uso de los bosques, a razón de resaltar beneficios económicos al uso alternativo de la tierra. Como hallazgo principal, se evidenció que, si los agricultores adoptan prácticas agrícolas sostenibles, estas tendrán un menor impacto económico que si talaran los árboles, siendo necesario presentar alternativas que compensen esto y motiven a los involucrados a participar en ellas.

En lo que concierne a la metodología de Valoración Ambiental Participativa (PEV por sus siglas en inglés), esta busca conocer cuál es la percepción por medio de entrevistas a los propios ciudadanos, basándose en sus necesidades y prioridades., tal y como lo realizó Rosales *et.al.* (2005) en su investigación sobre productos no maderables, considerando también los precios de mercado, mientras que Seenprachawong (2016) pudo analizar con este método, que, según lo percibido por una población de Phang Nga Bay, un incremento en la calidad ambiental del 35 al 65% podría suponer un beneficio anual de 144.6 millones de dólares.

Analizando lo expuesto en los párrafos ut supra, la metodología empleada para cada investigación permite abordar la problemática en cuestión desde diversos ángulos, por ende, todo ello consigue confeccionar un panorama completo tanto de la situación en las diferentes realidades, como de los caminos que se pueden tomar para encontrar las soluciones.

CONCLUSIONES

La valoración tanto económica como ambiental de las áreas de conservación, es un tema de interés investigativo que no se ha formulado recientemente, sino que data de años anteriores al 2000 y, después de este, se ha convertido en objeto de estudio por parte de muchos investigadores, tal y como puede ser observado en los documentos recuperados.

Con base en ello, el incremento de publicaciones en los primeros años de la década del 2000 respondería a efectos de descentralización estatal en temas de áreas de conservación, asimismo, organismos como la ONU han contemplado que el factor económico debe ir de la mano con la sostenibilidad de estas zonas, es decir, no se puede desligar este de los objetivos de cuidado y restauración, debido a que muchos pobladores dependen de las actividades en las áreas antes mencionadas, para el sustento de los mismos y sus familias.

Por otro lado, el incremento investigativo también puede verse asociado a las características geoclimáticas atribuidas a cada región. En este sentido, diversas zonas pertenecientes a países de América del Sur han sido objeto de estudio en cuanto al uso sostenible de recursos y la afectación de las áreas de conservación, ello debido al nivel de explotación en estas por la cantidad importante de ingresos que genera.

En el mismo lineamiento, los documentos evidencian el interés de otras regiones por el uso de las áreas de conservación en afinidad con el aspecto económico; para lograr esto, diversos estudios han buscado resaltar características de estas zonas y establecer potenciales mercados de uso sostenible, encontrando que las personas demuestran interés para realizar un aporte económico en proyectos que se orienten al correcto manejo de las áreas, con el conocimiento de un beneficio mayor por ello.

En cuanto a la metodología, la Valoración Contingente es una de las herramientas más utilizadas para estimar la disposición a pagar por parte de las personas en referencia a las áreas de conservación, así como la repercusión que podrían tener. Esto también se

complementa con la búsqueda de información y los estudios de campo, para realizar un esquema comparativo y proyectivo.

Otro punto recae en los enfoques totales, donde se involucran actividades económicas completas en zonas extensas, teniendo apoyo de entes tanto gubernamentales como no gubernamentales. También se han evidenciado métodos más particulares, como es el caso de la valoración Ambiental participativa, donde las entrevistas dan a conocer la percepción de las personas, como actores inmediatos, de los aspectos económicos, de manera que se pueda conocer que es lo que esperan con los proyectos de sostenibilidad y aspectos económicos de las áreas de conservación.

Por último, se recomienda realizar nuevas investigaciones que abarquen documentos de países no incluidos en esta investigación, así como de otras bases de datos, de manera que se pueda recopilar nueva información que permita visualizar el comportamiento investigativo en los diferentes contextos nacionales y resulte factible realizar mayores alcances a las problemáticas de la sostenibilidad en áreas de conservación.

REFERENCIAS

- Asquith, N. M., Vargas, M. T., y Wunder, S. (2008). Selling two environmental services: In-kind payments for bird habitat and watershed protection in Los Negros, Bolivia. *Ecological Economics*, 65(4). <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2007.12.014>
- Barbier, E. (2007). Valuing ecosystem services as productive inputs. *Economic Policy*, 22(49)
- Barbier, E., Strand, I., y Sathirathai, S. (2002). Do open access conditions affect the valuation of an externality? Estimating the welfare effects of mangrove-fishery linkages in Thailand. *Environmental and Resource Economics*, 21(4). <https://doi.org/10.1023/A:1015129502284>
- Cayo, N. E. (2014). Valoración Económica Ambiental Según La Disponibilidad a Pagar Por El Turismo Rural Vivencial En La Isla Taquile - Perú, 2013. *Comuni@cción*, 5(2)
- Codina, L. (2018). Revisiones Bibliográficas Sistematizadas. Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. *Máster Universitario En Comunicación Social.*, 1-87
- Emerton, L., y Kekulandala, L. D. C. B. (2003). Assessment of the Economic Value of Muthurajawela Wetland. En *Occasional Papers of IUCN Sri Lanka* (Vol. 4)
- Gálvez Ilazaca, N. L. (2013). *Valoración económica de la reserva nacional del Titicaca - Puno Perú*. Universidad Nacional del Altiplano-Puno

- Gerrard, P. (2004). Integrating Wetland Ecosystem Values into Urban Planning: The Case of That Luang Marsh, Vientiane, Lao PDR. *IUCN – The World Conservation Union Asia Regional Environmental Economics Programme and WWF Lao Country Office, Vientiane*
- Gligo, N. (2001). La dimensión ambiental en el desarrollo de América Latina. En *Cepal*. CEPAL
- Gunawardena, M., y Rowan, J. S. (2005). Economic valuation of a mangrove ecosystem threatened by shrimp aquaculture in Sri Lanka. *Environmental Management*, 36(4). <https://doi.org/10.1007/s00267-003-0286-9>
- Gürlük, S. (2013). Use of some components of new ecological paradigm scale on congestion pricing in a recreation area. *Journal of Environmental Planning and Management*, 56(10). <https://doi.org/10.1080/09640568.2012.730480>
- High, C., & Shackleton, C. M. (2000). The comparative value of wild and domestic plants in home gardens of a South African rural village. *Agroforestry Systems*, 48(2). <https://doi.org/10.1023/A:1006247614579>
- Huamán, W. (2019). *Valoración económica ambiental del recurso hídrico del bosque de neblina Mijal, Chalaco, Morropón, Piura-Perú*. 2017. Universidad Nacional de Piura
- Kontoleon, A., & Swanson, T. (2003). The willingness to pay for property rights for the Giant Panda: Can a charismatic species be an instrument for nature conservation? *Land Economics*, 79(4). <https://doi.org/10.2307/3147295>
- León Morales, F. (2007). El aporte de las Áreas Naturales Protegidas a la economía nacional. *Australian Dental Journal*, 28(2)
- Maldonado Valero, N. A. (2019). Estrategias para la Conservación y Uso Sustentable de la Diversidad Biológica. *Revista Scientific*, 4(12), 201-218. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.10.201-218>
- Manzano Nunez, R., y García Perdomo, H. A. (2016). Sobre los criterios de inclusión y exclusión. Más allá de la publicación. *Revista Chilena de Pediatría*, 87(6), 511-512. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2016.05.003>
- Mendieta-Lopez, J. C. (2012). Manual De Valoración Económica De Bienes No Mercadeables: Aplicaciones De Las Técnicas De Valoración De Bienes No Mercadeables Y El Análisis Costo Beneficio Y Medio Ambiente. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1590558>
- Ministerio del Ambiente. (s. f.). *¿Cuántos bosques hay en el mundo y cuál es su impacto económico?* MINAM. <https://www.minam.gob.pe/programa-bosques/cuantos-bosques-hay-en-el-mundo-y-cual-es-su-impacto-economico/>
- Mohd- Shahwahid, H. O., y McNally, R. (2001). An Economic Valuation of the Terrestrial and Marine Resources of Samoa. En *THE DIVISION OF ENVIRONMENT AND CONSERVATION, DEPARTMENT OF LANDS, SURVEY AND ENVIRONMENT, GOVERNMENT OF SAMOA* (Issue May)
- Naciones Unidas. (2018). *El Pacto Mundial de la ONU: La Búsqueda de Soluciones para Retos Globales*. Crónica ONU
- Naidoo, R., y Ricketts, T. H. (2006). Mapping the economic costs and benefits of conservation. *PLoS Biology*, 4(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0040360>

- Nguyen, K.-A., y Liou, Y.-A. (2019). Mapping global eco-environment vulnerability due to human and nature disturbances. *MethodsX*, 6, 862-875. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2019.03.023>
- Prăvălie, R. (2018). Major perturbations in the Earth's forest ecosystems. Possible implications for global warming. *Earth-Science Reviews*, 185, 544-571. <https://doi.org/10.1016/j.earscirev.2018.06.010>
- Rosales, R. M. P., Kallesoe, M. F., Gerrard, P., Muangchanh, P., Phomtavong, S., y Khamsomphou, S. (2005). Balancing the Returns to Catchment Management: The Economic Value of Conserving Natural Forests in Sekong, Lao PDR. En *IUCN Water, Nature and Economics Technical Paper* (Issue 5)
- Seenprachawong, U. (2016). An Economic Valuation of Coastal Ecosystems in Phang Nga Bay, Thailand. En *Marine and Coastal Ecosystem Valuation, Institutions, and Policy in Southeast Asia*. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0141-3_5
- Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado. (2013). *Áreas de Conservación Regional* (SERNANP, Ed.). SERNANP
- Shultz, S., & Soliz, B. (2007). Stakeholder willingness to pay for watershed restoration in rural Bolivia. *Journal of the American Water Resources Association*, 43(4). <https://doi.org/10.1111/j.1752-1688.2007.00076.x>
- Sociedad Peruana de Derecho Ambiental. (2004). *Proyecto de ley de promoción de áreas de conservación regional, municipal y privada*. SPDA. https://legislacionanp.org.pe/normas/?_sf_s=Proyecto%20de%20ley%20de%20promoci%C3%B3n%20de%20%C3%A1reas%20de%20conservaci%C3%B3n%20regional
- Tena Parera, D. (2021). Palabras clave apropiadas. *Grafica*, 9(18), 71-76. <https://doi.org/10.5565/rev/grafica.229>
- Tianhong, L., Wenkai, L., & Zhenghan, Q. (2010). Variations in ecosystem service value in response to land use changes in Shenzhen. *Ecological Economics*, 69(7). <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2008.05.018>
- Tong, C., Feagin, R. A., Lu, J., Zhang, X., Zhu, X., Wang, W., y He, W. (2007). Ecosystem service values and restoration in the urban Sanyang wetland of Wenzhou, China. *Ecological Engineering*, 29(3). <https://doi.org/10.1016/j.ecoleng.2006.03.002>
- Tudela, J., y Soncco, C. (2014). Valoración económica del servicio ambiental hidrológico de las lagunas del alto Perú, Cajamarca: una aplicación del método de valoración contingente y experimentos de elección. *SEPIA*, 15, 369-419
- Turpie, J. K. (2003). The existence value of biodiversity in South Africa: How interest, experience, knowledge, income and perceived level of threat influence local willingness to pay. *Ecological Economics*, 46(2). [https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(03\)00122-8](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(03)00122-8)
- Turpie, J. K., Heydenrych, B. J., y Lamberth, S. J. (2003). Economic value of terrestrial and marine biodiversity in the Cape Floristic Region: Implications for defining effective and socially optimal conservation strategies. *Biological Conservation*, 112(1-2). [https://doi.org/10.1016/S0006-3207\(02\)00398-1](https://doi.org/10.1016/S0006-3207(02)00398-1)

- Vuotto, A., di Césare, V., y Pallotta, N. (2020). Fortalezas y debilidades de las principales bases de datos de información científica desde una perspectiva bibliométrica. *Palabra Clave (La Plata)*, 10(1), e101. <https://doi.org/10.24215/18539912e101>
- Yaron, G. (2001). Forest, plantation crops or small-scale agriculture? An economic analysis of alternative land use options in the Mount Cameroon area. *Journal of Environmental Planning and Management*, 44(1). <https://doi.org/10.1080/09640560123194>
- Zapata, S. D., Benavides, H. M., Carpio, C. E., y Willis, D. B. (2012). The economic value of basin protection to improve the quality and reliability of potable water supply: The case of Loja, Ecuador. *Water Policy*, 14(1). <https://doi.org/10.2166/wp.2011.007>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Inteligencias múltiples y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de secundaria

Multiple intelligences and the development of basic competencies in secondary school students

Inteligências múltiplas e o desenvolvimento de competências básicas em alunos do ensino médio

Sarita Emperatriz Llatas Rodríguez

saritallatas9225@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8662-8832>

Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.

Artículo recibido en enero de 2023, arbitrado en marzo de 2023, aprobado en abril de 2023

RESUMEN

El objetivo fue comprender la relación entre las inteligencias múltiples y las competencias básicas en educación secundaria; se trató de una revisión de contenido, donde se seleccionaron 27 artículos a partir de un muestreo basado en criterios. Los resultados permiten verificar que las actividades educativas centradas epistemológicamente en pivotes gardnerianos, son ideales para lograr un óptimo aprendizaje estudiantil, al ser identificadas las capacidades y fortalezas de los estudiantes. Así también, resulta indispensable la capacitación docente en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como promotoras de un aprendizaje dinámico orientado a las particularidades de los educandos. Adicionalmente, se señala que el desarrollo de las competencias no debe estar solamente ligado al ámbito profesional, sino que debe abarcar también el aspecto social y, de esta manera, se logrará una mejor adaptación al cambio, así como una exitosa gestión emocional individual y grupal.

Palabras clave: *inteligencias múltiples; competencias básicas; educación secundaria; estudiantes.*

ABSTRACT

The objective was to understand the relationship between multiple intelligences and basic competencies in secondary education; it was a content review, where 27 articles were selected based on a criteria-based sampling. The results allow to verify that the educational activities epistemologically focused on Gardnerian pivots, are ideal to achieve an optimal student learning, being identified the capacities and strengths of the students. Likewise, teacher training in the use of Information and Communication Technologies (ICT) is essential, as they promote dynamic learning oriented to the particularities of students. Additionally, it is pointed out that the development of skills should not only be linked to the professional field, but should also

cover the social aspect and, in this way, a better adaptation to change will be achieved, as well as a successful individual and group emotional management.

Keywords: *multiple intelligences; basic competencies; secondary education; students*

RESUMO

O objetivo foi compreender a relação entre inteligências múltiplas e competências básicas no ensino médio; tratou-se de uma revisão de conteúdo, onde foram selecionados 27 artigos com base em uma amostragem baseada em critérios. Os resultados permitem verificar que as atividades educativas epistemologicamente focadas nos pivôs Gardnerianos, são ideais para alcançar uma ótima aprendizagem do aluno, sendo identificadas as capacidades e pontos fortes dos alunos. Da mesma forma, a formação de professores no uso das Tecnologias da Informação e comunicação (TIC) é essencial, pois promovem uma aprendizagem dinâmica orientada às particularidades dos alunos. Além disso, aponta-se que o desenvolvimento de habilidades não deve estar vinculado apenas ao campo profissional, mas também deve abranger o aspecto social e, dessa forma, será alcançada uma melhor adaptação à mudança, bem como uma gestão emocional individual e grupal bem-sucedida.

Palavras-chave: *inteligências múltiplas; competências básicas; ensino médio; estudantes*

INTRODUCCIÓN

La exigencia del mundo actual realza la necesidad de las personas por encontrar las herramientas necesarias para afrontarla, lo que conlleva al uso de métodos que permitan lograr el éxito, el cual se manifiesta en resultados de alto valor personal y social, haciéndose aplicables a todo individuo; por ello, el desarrollo de las competencias básicas, entendidas como aquellas formadas durante el ciclo educativo y que permiten un desenvolvimiento socio-personal exitoso, resulta fundamental para toda persona (Rodríguez y Cruz, 2020).

En relación a lo antes expuesto, es ineludible e importante, en el marco de la educación actual, el reconocimiento de las inteligencias múltiples y su relación con el desarrollo de las competencias básicas. Por ello, se debe establecer primordialmente, que lo referente al intelecto tiene muchas acepciones (Rodríguez et al., 2020), dependiendo del enfoque disciplinar con el que se emplea; es así que surge la denominación de las inteligencias antes mencionadas (Suárez et al., 2010).

En esta orientación, la teoría de las inteligencias múltiples aparece como oposición a la estimación del coeficiente intelectual por métodos tradicionales (García *et al.*, 2016) y, a su vez, se sustenta sobre el enfoque de que todos no somos iguales; por el contrario, somos la resulta de una combinatoria de inteligencias (Baquero Sánchez *et al.*, 2013).

Se debe agregar, que la teoría de las inteligencias múltiples fue propuesta por Howard Gardner, quien afirma que los individuos no poseen inteligencia única (Mesa, 2018), sino que abarca una estructuración diversa la cual se conduce como sistemas mentales con cierta autonomía (Serna *et al.*, 2021). Adicionalmente, Gardner acuña un planteamiento de ocho inteligencias las cuales son lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Torres-Silva y Díaz-Ferrer, 2021).

Describiendo lo anteriormente mencionado, las inteligencias se van clasificando con base en las diferentes capacidades cognitivas de las personas, de sus intereses y características (Mamani *et al.*, 2019); de esta manera, ellas influyen en su aprendizaje (Castaño y Tocoche, 2016). En este contexto, se mencionan los estudios realizados por Cámara-Acero (2020) en estudiantes de matemática y física, en los cuales se pudo identificar que, aparte de la inteligencia lógico-matemática, se hallaban otras más como son la espacial, la interpersonal y la naturalista. Del mismo modo, Mena *et al.* (2020) reportó más de un tipo de inteligencia en estudiantes de ingeniería de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador, haciendo énfasis en que el estudio no busca conocer si un estudiante es apto para una carrera, sino que permite a los docentes elaborar una metodología que permita llegar a ellos., tomando como punto de partida que el éxito de esta labor es convertir el aprendizaje en una experiencia estimulante (Arias-Chávez *et al.*, 2020), lo cual se traducirá en casos de éxito para lograr sus metas (Serna *et al.*, 2021).

En el marco de lo antes mencionado, es necesario añadir que esta teoría plantea un dinamismo en el intelecto, que las capacidades asociadas pueden evolucionar con el pasar del tiempo y la práctica y, así también, son influenciadas por factores ambientales y genéticos (Armstrong, 2017). Al mismo tiempo, se resalta como objeto de la educación, el desarrollo de

las diversas inteligencias (Amaris Macias, 2017). De esta manera, el desenvolvimiento en el ámbito profesional del individuo a futuro se vislumbra de forma positiva y exitosa al haberse potenciado su espectro de intelecto personal (Adorjan, 2014).

Por este motivo, se exhibe la importancia del reconocimiento de las inteligencias múltiples en la educación actual (Aliaga *et al.*, 2018); a su vez, se busca que en la escuela, donde se lleva a cabo el proceso de formación, los docentes sean agentes importantes que contribuyan a potenciar esas inteligencias para conseguir el progreso de las capacidades intelectuales en todos los alumnos (Chura *et al.*, 2019); asimismo, es de importancia capital conocer la relación entre las competencias básicas y las inteligencias mencionadas *ut supra* (Nadal Vivas, 2015). Se debe agregar que, a pesar de reportarse casos de elaboración de currículos académicos con base en la teoría de las inteligencias múltiples (Astete *et al.*, 2018), se evidencia una escasez de trabajos de investigación que aborden la importancia de la relación mencionada en ámbitos de educación universitaria (Rigo, 2018), debido a que mucho tiempo se mantuvo la postura de una inteligencia unitaria, aplicada a la metodología de enseñanza (Lavado *et al.*, 2021).

Sobre la base de los argumentos antes expuestos, surgió la siguiente pregunta: ¿Cómo se evidencian las inteligencias múltiples y el desarrollo de las competencias básicas relacionadas en los estudiantes de secundaria? Por ello, se establece como objetivo de esta investigación comprender la relación entre las inteligencias múltiples y las competencias básicas en educación secundaria.

MÉTODO

Se constituyó una investigación de tipo revisión bibliográfica (Codina, 2020), razón por la que se desarrolló una búsqueda exhaustiva de artículos científicos indexados y disponibles en bases de datos Scopus, Redalyc, Scielo, Dialnet y Google Académico, fundamentalmente por la accesibilidad que se presenta para la recuperación de información con altos estándares de calidad científica.

La selección de los documentos a revisar se fundamentó en un muestreo basado en criterios, siguiendo lo establecido por Patton (1987) por lo que se estableció que los artículos debían contar con las siguientes características: a) ser artículos en formato *Open Access*, b) investigaciones que aborden la teoría de las inteligencias múltiples en el contexto universitario, c) trabajos que permiten visualizar la relación entre las inteligencias múltiples y el desarrollo de competencias.

Para una efectiva recuperación de documentos se establecieron palabras clave, siguiendo los lineamientos de Granda *et al.* (2003), por lo que se logró determinar 8 términos individuales: a) teoría, b) inteligencias, c) múltiples, d) educación secundaria, e) estudiantes, f) enseñanza, g) aprendizaje; los cuales ayudaron a constituir ecuaciones de búsqueda:

- Teoría de las inteligencias múltiples + enseñanza + educación secundaria o “Enseñanza a través de la teoría de las inteligencias múltiples en la educación secundaria”
- Inteligencias múltiples + aprendizaje + estudiantes o “Inteligencias múltiples y aprendizaje de estudiantes”

Luego de recuperada la información y seleccionada siguiendo los criterios de inclusión establecidos, se obtuvieron un total de 27 artículos a revisar, los cuales se presentan en el gráfico 1, de acuerdo a la base de datos de recuperación.

Luego de haber identificado y recopilado los documentos que se emplearían en esta revisión, el tratamiento realizado fue de tipo artesanal, empleando la herramienta *Lexicool*, disponible en https://www.lexicool.com/text_analyzer.asp?IL=3, la cual permite reconocer las palabras repetidas en un texto, siendo estas las unidades de sentido que ayudaron a establecer las categorías para el análisis y discusión.

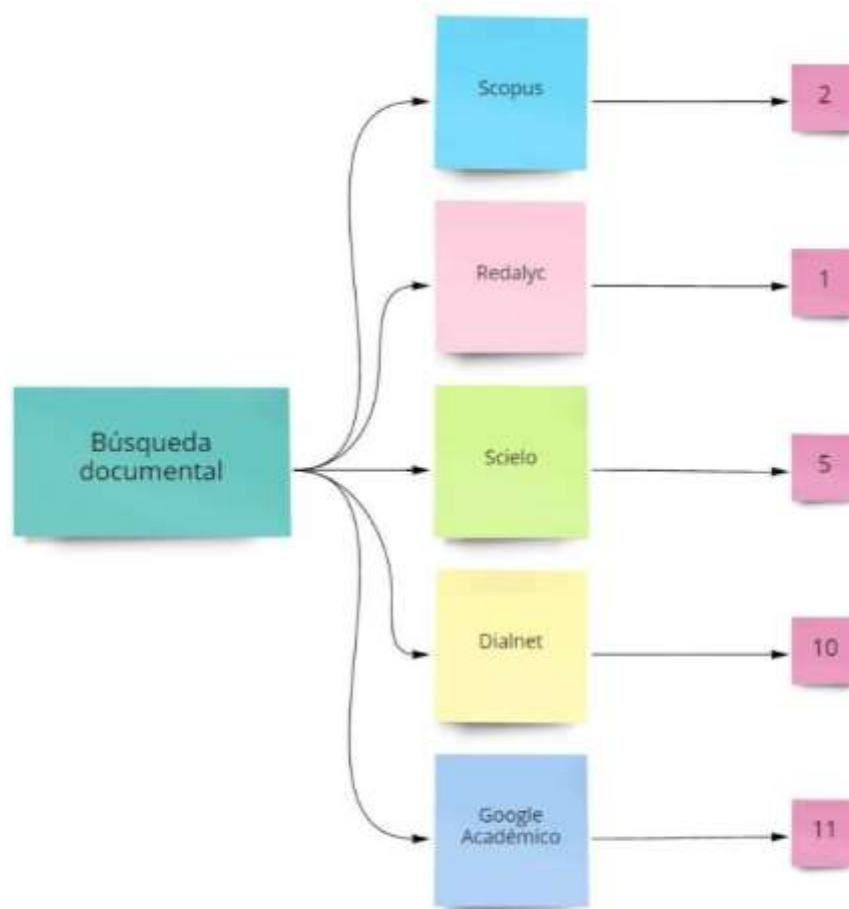


Gráfico 1. Diagrama de recuperación de artículos por base de datos

RESULTADOS

A continuación, en el cuadro 1 se presenta las características generales de los documentos considerados en esta revisión, además de presentar el proceso de categorización a partir de las palabras clave identitarias de cada documento.

En el cuadro 1 se puede apreciar las características identitarias de los artículos que fundamentaron esta revisión, destacando una mayor recuperación de producción científica a partir del año 2016, lo cual ayuda a comprender que se trata de un tema con vigencia histórica y fundamental dentro de las investigaciones en el campo educativo.

Cuadro 1. Corpus de documentos revisados

Nº	Año	Autor	Título	Palabras Clave
1	2011	Velásquez y León	¿Cómo la estrategia de mapas mentales y conceptuales estimula el desarrollo de la inteligencia espacial en estudiantes universitarios?	inteligencia visual-espacial, habilidades centrales de la IE, estrategia de mapas mentales y conceptuales.
2	2016	Barraza y González	Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación	rendimiento académico; inteligencias múltiples; inteligencia emocional.
3	2016	García et al.	¿Las Inteligencias Múltiples en la Educación Superior y la inteligencia de una persona se deben de medir por la capacidad lógico matemático y lingüístico?	Inteligencia, inteligencias múltiples, educación
4	2016	Salcedo	Inteligencias múltiples y rendimiento académico de estudiantes universitarios en Huancayo, 2015	Inteligencias múltiples, rendimiento académico, adaptabilidad, autoconcepto, ansiedad
5	2016	Bautista y Liza	Modelo de inteligencia social para la formación integral de los estudiantes de economía en la Universidad Nacional de Trujillo	Modelo de inteligencia social, formación, estudiantes
6	2017	Closas et al.	Caracterización de las inteligencias múltiples en una muestra de estudiantes universitarios	Análisis psicométricos, dimensiones de la inteligencia, estudiantes universitarios
7	2018 (a)	Hidalgo et al.	Análisis de las inteligencias múltiples y creatividad en universitarios	inteligencias múltiples; inteligencia emocional; creatividad; rendimiento académico; estudiantes universitarios
8	2018	Aliaga et al.	Análisis psicométrico del Inventario de Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples-Revisado (IAMI-R) en estudiantes peruanos de nivel secundario	Autoeficacia para inteligencias múltiples, análisis psicométrico, estudiantes peruanos.
9	2018	Mesa	Caracterización de las inteligencias múltiples de estudiantes de 2do año de la carrera de Medicina	inteligencias múltiples, estudiantes de Medicina, acciones docentes
10	2018	Castaño y Tocoche	Inteligencias múltiples y competencias emocionales en estudiantes universitarios	Inteligencias múltiples; inteligencia emocional; competencias disciplinares; estilos de aprendizaje; modelos de enseñanza
11	2018	Paredes et al.	Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología de un curso en modalidad de educación virtual	Inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje, educación virtual
12	2018	Cruz y Hernández	Inteligencias múltiples como estrategia en el desarrollo de las competencias del docente universitario	inteligencias múltiples, competencias del docente, estrategias
14	2018	Astete et al.	Inteligencias múltiples en estudiantes de educación diferencial de la Universidad Central de Chile	Análisis psicométrico, inteligencias múltiples, educación diferencial

Cuadro 1. Corpus de documentos revisados (cont.)

Nº	Año	Autor	Título	Palabras Clave
15	2018	Abrigo <i>et al.</i>	Recursos TIC'S: una alternativa para desarrollar las inteligencias múltiples	canales de comunicación; elementos de productividad; integración; lingüística informática; tipología
16	2018	Arias y Pomadera	Inteligencias múltiples y estrategias metacognitivas en profesores universitarios	Inteligencias múltiples; estrategias metacognitivas; autoconocimiento
17	2019	Mamani <i>et al.</i>	Inteligencias múltiples e inclinación profesional en estudiantes de educación secundaria	Inteligencias múltiples, Inteligencia humana, profesiones
18	2019	Rigo	Inteligencias múltiples y universidad. Perfiles intelectuales y campos disciplinares	inteligencias múltiples - educación superior - campos disciplinares
19	2019	Chura <i>et al.</i>	Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía	Educación, Howard Gardner, inteligencias múltiples, pedagogía
20	2020	Gordillo <i>et al.</i>	Uso de historias ilustradas basadas en inteligencias múltiples con estudiantes universitarios	Inteligencias múltiples, Lectura, Educación universitaria, Cuentos ilustrados.
21	2020	Bravo-Acosta y García-Vera	Flipped classroom con PowToon para desarrollar inteligencias múltiples	Inteligencias múltiples; herramienta digital PowToon; tecnología de la información y el conocimiento.
22	2020	Cámara-Acero <i>et al.</i>	Inteligencias múltiples de los estudiantes de matemática y física de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú	inteligencias múltiples; competencias; educación; escuela profesional.
23	2020	Mena <i>et al.</i>	Análisis exploratorio de inteligencias predominantes en estudiantes de ingeniería de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (Ecuador)	Inteligencias múltiples, análisis factorial, dimensiones
24	2020	Rodríguez <i>et al.</i>	Las inteligencias, emociones y cronotipo, ¿explican el desempeño académico en universitarios?	Inteligencias; Emoción; Cronotipo; Desempeño académico; Estudiantes
25	2020	Arias-Chávez <i>et al.</i>	Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa	Engagement; Inteligencia; Afectividad; Estudiante universitario
26	2021	Lavado <i>et al.</i>	Inteligencias múltiples y aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes universitarios	aprendizaje; capacidades; habilidades; inteligencia; lengua extranjera.
27	2021	Serna <i>et al.</i>	Caracterización de las inteligencias múltiples de estudiantes de lógica y programación y la pertinencia de pair programming	Inteligencias Múltiples, Lógica, Programación, Pair Programming

En el caso del gráfico 2, se puede apreciar las palabras clave características que identifican el conjunto de documentos en función de los años de publicación, lo cual permite identificar la tendencia investigativa por periodo de tiempo. Adicionalmente, con las palabras clave identitarias de los documentos, se configuraron las unidades de sentido que ayudaron a establecer las categorías que se emplearon para la estructuración de la revisión documental (grafico 3).



Gráfico 2. Línea de tiempo sobre las palabras claves de documentos recuperados por año de publicación.

En el gráfico 3 se aprecia que el mayor número de publicaciones recuperadas se concentran en el año 2018, con 12 artículos, lo cual representa el 41.38% del total considerado en esta revisión, por lo que se considera que se trata de un tema de actualidad y con investigaciones emergentes que buscan profundizar en la concepción que se tiene sobre la temática.

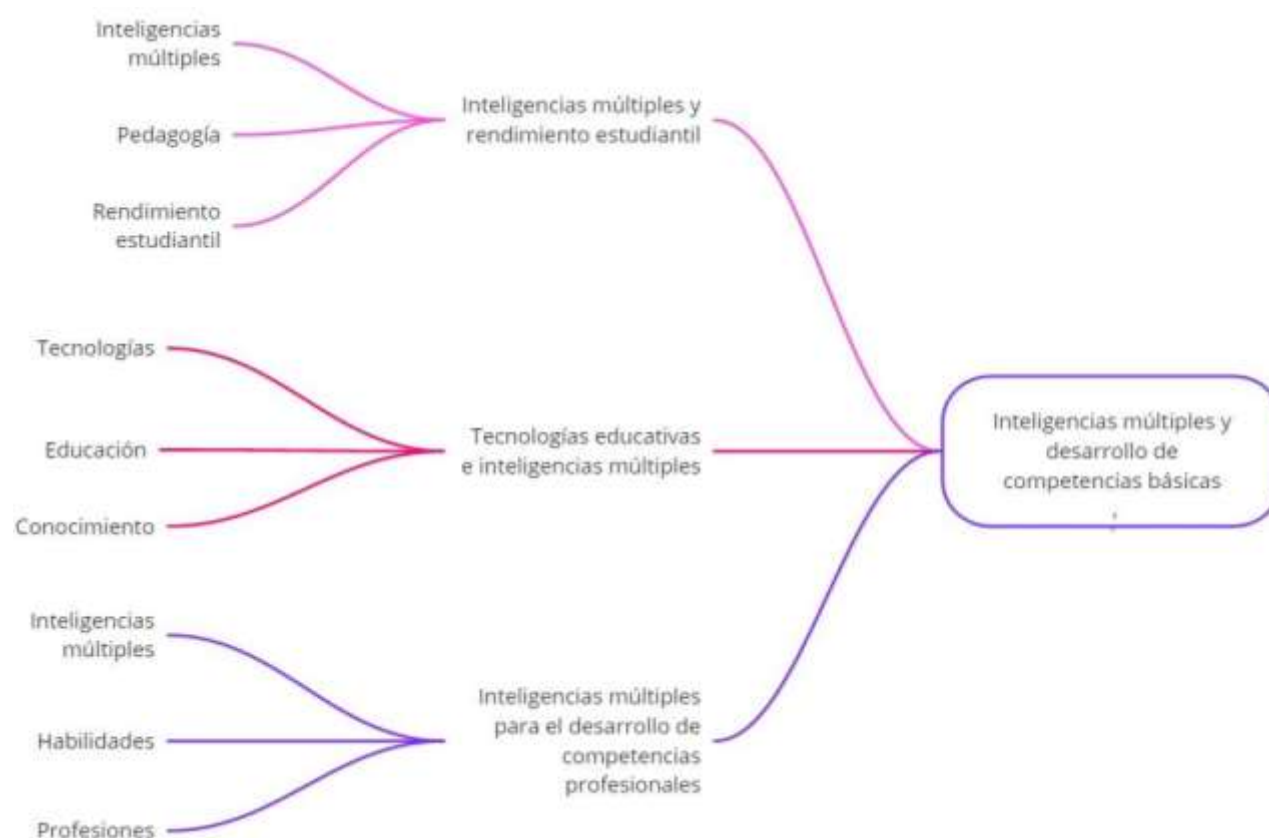


Gráfico 3. Diagrama de categorización.

Tal como se evidencia en el gráfico 3, se reconocen tres categorías que ayudaron a orientar la revisión, lo cual permitió aproximarse a la intención de comprender la influencia de las inteligencias múltiples en el desarrollo de competencias básicas en estudiantes universitarios, siendo estas: a) inteligencias múltiples y rendimiento estudiantil, b) tecnologías educativas e inteligencias múltiples y c) inteligencias múltiples para el desarrollo de competencias profesionales.

Ahora bien, a continuación, se procede a presentar de forma teórica los elementos que configuran y engranan los elementos intervinientes en el desarrollo de competencias básicas a partir de las inteligencias múltiples de acuerdo a cada una de las categorías establecidas.

Inteligencias múltiples y rendimiento estudiantil

Tal como su nombre lo indica, las inteligencias múltiples son un constructo interrelacionado que permite comprender ese proceso de desarrollo de las potencialidades humanas y que ayuda a reconfigurar desde el aula la forma en que los estudiantes aprenden, desaprenden y reaprenden (Barraza y González, 2016).

Sin embargo, resulta fundamental poder comprender que el desarrollo de las potencialidades humanas responde a factores genéticos y ambientales, por lo que, desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, el rendimiento estudiantil se encuentra asociado a la forma de percibir el mundo por parte del estudiante, por lo que el rol del docente debe ser el de identificar y mediar ese proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las características propias de cada estudiante (Salcedo, 2016).

Por tal motivo, en la actualidad resulta imperioso que el docente se aleje con mayor ahínco de modelos educativos tradicionales y comience a innovar en estrategias y actividades que les permita a los estudiantes a aprender a aprender, fomentando la autonomía y el trabajo colaborativo, lo cual les permitirá a los futuros profesionales desenvolverse de forma crítica y reflexiva ante los retos que se imponen desde la dinámica social actual (Hidalgo *et al.*, 2018).

Tal como se puede evidenciar, el desarrollo de actividades académicas centradas en los pivotes epistemológicos gardnerianos relacionados con la teoría de las inteligencias múltiples, propician un clima donde el estudiante mejora su rendimiento, pues este aprende desde la óptica de sus propias capacidades y fortalezas.

Tecnologías educativas e inteligencias múltiples

La modernidad y el acelerado proceso relacionado con la cuarta revolución industrial, han traído consigo un elemento innovador antes no imaginado dentro del campo educativo (León y Velásquez, 2011), pues se han introducido, dentro del contexto escolar, las denominadas

TIC, las cuales han permitido que la práctica educativa se posicione en nuevos escenarios didácticos (Castro *et al.*, 2007).

Así pues, se logra entender que las tecnologías educativas resultan ser fundamentales para el aprendizaje significativo a través de la implementación de estrategias didácticas pensadas desde las inteligencias múltiples (Abrigo *et al.*, 2018), sin embargo, para obtener resultados positivos y satisfactorios, es importante que los docentes puedan capacitarse en el uso de las nuevas tecnologías (Closas *et al.*, 2017), lo que permitirá mayor efectividad en el desarrollo de capacidades relacionadas con las inteligencias múltiples (Bravo-Acosta y García-Vera, 2020).

La efectividad de las estrategias didácticas implementadas en los ambientes de aprendizaje, donde se interrelacionan las TIC con el desarrollo de las potencialidades estudiantiles desde la perspectiva epistemológica de las inteligencias múltiples (Arias y Pomadera, 2018), permite que los docentes puedan aproximarse a las realidades del contexto social en el que se desenvuelven de forma holística e integral (Gordillo *et al.*, 2020).

Con base en lo anteriormente expuesto, se considera que las tecnologías educativas deben ir en paralelo con las inteligencias múltiples; para lograrlo, es indispensable que los profesionales docentes sean capacitados en ellas, haciendo uso adecuado de las TIC y promoviendo de esta manera, una enseñanza con mayor dinamismo, orientada a las particularidades intelectuales de los alumnos.

Inteligencias múltiples para el desarrollo de competencias profesionales

Paredes *et al.* (2018), el aprendizaje óptimo debe ser integral, las competencias a desarrollar no solo deben estar relacionadas con los aspectos profesionales, sino que deben también promover otras que les faciliten transitar y adaptarse al cambio, habilidades sociales que faciliten su gestión emocional individual y el trabajo en equipo (p. 61).

Con base en lo anteriormente citado, la instrucción, en el marco ideal, abarca diversos aspectos y no únicamente enfocado en el ámbito profesional (Bautista y Liza, 2016); aun así, esto sí permite el desarrollo de una persona y sus competencias profesionales debido a una asociación inherente entre el desenvolvimiento de esta última y el aprendizaje recibido (Antunes, 2012). Adicionalmente, la evolución de las competencias ut supra se asocian a la puesta en práctica de las inteligencias múltiples, transformándose conjuntamente en herramientas útiles para la estabilidad personal y social (Amaris Macias, 2017).

En esta orientación, se señala que las personas competentes están capacitadas para detectar situaciones dificultosas y utilizar todas las habilidades en conjunto con los conocimientos, en aras de la resolución de los problemas encontrados, con resultados de alto nivel (EUSA, 2017).

En referencia a lo mencionado por Cardona Acevedo (2005), en el campo laboral, las inteligencias múltiples cumplen un rol de vital importancia, debido a que, influenciadas por ellas, las competencias profesionales tienden a desarrollarse de manera óptima; esto se traduce en una persona que logra un aprendizaje que se perfila en concordancia con el trabajo realizado (Cruz y Hernández, 2018) y, de esta manera, obtener una satisfacción tanto del colaborador en aspectos económicos, de seguridad y eficiencia, como en la empresa donde labora.

Por este motivo, se colige que el desarrollo de las competencias no debe estar solo ligado al ámbito profesional, sino que debe ser enfocado también en el ámbito social; esto permite una adaptación al cambio, y la gestión emocional y grupal. En este contexto, es necesario resaltar que, debido al enfoque mencionado, las competencias profesionales se desarrollarán en un espectro más amplio que influenciará positivamente en el desempeño laboral de las personas. Para ello, es necesario resaltar la importancia de la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples y su rol en el desarrollo de las competencias ut supra.

CONCLUSIONES

Las actividades académicas desarrolladas centradas en los pivotes epistemológicos gardnerianos, en relación con la teoría de las inteligencias múltiples, son propicios para lograr una mejoría en el rendimiento estudiantil; esto debido a que, identificadas las fortalezas y capacidades del estudiante universitario, es posible establecer métodos adecuados para lograr su aprendizaje.

En relación a lo anteriormente mencionado, la capacitación de los docentes en las tecnologías educativas es de importancia capital y, para conseguir este objetivo, ellas deben estar orientadas en el mismo camino con el enfoque de las inteligencias múltiples. Resulta necesario el uso apropiado de las TIC, identificando las capacidades intelectuales de los alumnos para promover una enseñanza dinámica.

Se concluye también, que el desarrollo de las competencias no solo debe estar ligado al ámbito profesional, sino que el enfoque debe tener un espectro más amplio, englobando así al entorno social; de esta manera, se conseguirá una exitosa adaptación al cambio, así como a la gestión emocional y grupal. Es importante indicar que, en lo que refiere al ámbito profesional, este denotará un crecimiento sustancial por efecto del desarrollo de las competencias antes mencionadas, las cuales se desarrollarán por la aplicación adecuada de las inteligencias múltiples.

Finalmente, para complementar la investigación realizada, se recomienda establecer estudios futuros sobre personas que se encuentren en labor activa, y que en su ciclo estudiantil hayan recibido una educación asociada al enfoque gardneriano, con motivo de relacionar los casos de éxito y destacar las mejores metodologías que los condujeron a estos.

REFERENCIAS

Abrigo, I., Soto, J. y Treviño, I. (2018). Recursos TIC: una alternativa para desarrollar las inteligencias múltiples. *Innova Research Journal*, 3(4), 15-24. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n4.2018.468>

- Adorjan, A. (2014). *Un enfoque de Inteligencias Múltiples y Competencias aplicado a la enseñanza inicial de la Programación*
- Aliaga Tovar, J., Ponce Díaz, C., y Salas-Blas, E. (2018). Análisis psicométrico del Inventario de Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples-Revisado (IAMI-R) en estudiantes peruanos de nivel secundario. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 63. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.249>
- Amaris Macias, M. (2017). *Relación entre las inteligencias múltiples y las competencias ciudadanas entre los estudiantes de instituciones educativas del área metropolitana de Barranquilla*. <http://hdl.handle.net/10584/8050>
- Antunes, C. (2012). *Las inteligencias múltiples. Cómo estimularlas y desarrollarlas* (ALfaOmega, Ed.; 10th ed.)
- Arias-Chávez, D., Vera-Buitrón, M. P., Ramos-Quispe, T., y Pérez-Saavedra, S. (2020). Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.423>
- Arias Gallegos, W. L., y Linares Pomareda, G. M. (2018). Inteligencias múltiples y estrategias metacognitivas en profesores universitarios. *Perspectiva Educacional*, 57(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.1-Art.669>
- Armstrong, T. (2017). *Inteligencias múltiples en el aula Guía práctica para educadores* (Espasa Libros, Ed.; 2nd ed.). www.conlicencia.com
- Astete Valdivia, E., Gutiérrez Barrera, M., Gutiérrez Barrera, T., Sepúlveda Carreño, C., Varela Romero, M., Quevedo Godoy, M., Maureira Cid, F. (2018). Inteligencias múltiples en estudiantes de educación diferencial de la Universidad Central de Chile. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(2)
- Baquero Sánchez, L. K., Montoya Hernández, N., Febles Acosta, Y., Baglán Acosta, V., y Gorra Bernardo, D. (2013). La teoría de las inteligencias múltiples. Consideraciones para su estudio. *Revista Información Científica*, 79(3)
- Barraza, R. y González, M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i2.23930>
- Bautista, L. y Liza, C. (2016). Modelo de inteligencia social para la formación integral de los estudiantes de economía en la Universidad Nacional de Trujillo. *Ciencia y Tecnología*, 12(4), 113–127. <https://bit.ly/3laHUWd>
- Bravo-Acosta, A. y García-Vera, C. (2020). Flipped classroom con PowToon para desarrollar inteligencias múltiples. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 04-25. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1271>
- Cámara-Acero, A., Rojas-Cortina, A. R., Trujillo-Atapoma, P., García-Yale, F. A., y Guzman-Soto, D. G. (2020). Inteligencias múltiples de los estudiantes de matemática y física de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú. *Praxis*, 16(2), 187–198. <https://doi.org/10.21676/23897856.3373>

- Cardona Acevedo, M. (2005). Las capacidades laborales: una mirada desde las inteligencias múltiples en los jóvenes. *Universidad EAFIT*, 41(140), 25–42. <http://redalyc.uaemex.mx>
- Castaño, F. y Tocoche, Y. (2018). Inteligencias múltiples y competencias emocionales en estudiantes universitarios. *Campo Abierto*, 37(1), 33-55
- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234. <https://bit.ly/3EOnvnN>
- Chura, E., Huayanca, P., y Maquera, M. (2019). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía. *Revista Innova Educación*, 1(4), 589–598. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.012>
- Closas, A. H., Estigarribia Bieber, M. L., Rohde, G. A., de Castro, I. G., y Dusicka, M. A. (2017). Caracterización de las inteligencias múltiples en una muestra de estudiantes universitarios. *Comunicaciones En Estadística*, 10(2), 345–358. <https://doi.org/10.15332/2422474x.3503>
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139-153. <https://bit.ly/3nGedD4>
- Cruz y Hernández (2018). Inteligencias múltiples como estrategia en el desarrollo de las competencias del docente universitario. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 22(1). <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/841>
- EUSA. (2017). *Manual de desarrollo de competencias*. <https://www.eusa.es/wp-content/uploads/2016/11/eusa-manual-de-competencias-2016-interactivo.pdf>
- García, F., Ramírez, R., González, A. y Pisté, S. (2016). ¿Las Inteligencias Múltiples en la Educación Superior y la inteligencia de una persona se deben de medir por la capacidad lógico matemático y lingüístico? *Cultura Científica Y Tecnológica*, (59), 325-333. <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/1488>
- Gordillo, G., Obregón, Á., Logroño, M., y Heredia, E. (2020). Uso de historias ilustradas basadas en inteligencias múltiples con estudiantes universitarios. *Ciencia Digital*, 4(2), 88-101. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i2.1210>
- Granda, J., García, F. y Callol, L. (2003). Importancia de las palabras clave en las búsquedas bibliográficas. *Revista Española de Salud Pública*, 77(6), 765-767. <https://bit.ly/3FkrQil>
- Hidalgo, S., Sospedra-Baeza, M. y Martínez-Álvarez, I. (2018). Análisis de las inteligencias múltiples y creatividad en universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 271-281. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v12i2.1691>
- Lavado Rojas, B. M., Zárate Aliaga, E. C., y Pomahuacre Gómez, W. (2021). Inteligencias múltiples y aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes universitarios. *Delectus*, 4(1), 50–65. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i1.101>
- León, A. y Velásquez, B. (2011). ¿Cómo la estrategia de mapas mentales y conceptuales estimula el desarrollo de la inteligencia espacial en estudiantes universitarios? *Tabula Rasa*, (15), 221-254. <https://bit.ly/3Dcfmbn>
- Mamani Vilca, P., Casa Coila, M., Cusi Zamata, L. (2019). Inteligencias múltiples e inclinación profesional en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 8(1), 952-959

- Mena Reinoso, A., Tuapanta Dacto, J. y Santillán Castillo, J. (2020). Análisis exploratorio de inteligencias predominantes en estudiantes de ingeniería de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (Ecuador). *Revista Espacios*, 41(16), 1
- Mesa Simpson, C. (2018). Caracterización de las inteligencias múltiples de estudiantes de 2do año de la carrera de Medicina. *Revista Medicina Electrónica*, 40(2)
- Nadal Vivas, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 121–136
- Paredes, C. A., Verney, C. T., y Tolosa, L. G. (2018). Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología de un curso en modalidad de educación virtual. *HAMUT'AY*, 5(2), 49. <https://doi.org/10.21503/hamu.v5i2.1620>
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park: Sage Publications
- Rigo, D. Y. (2019). Inteligencias múltiples y universidad. Perfiles intelectuales y campos disciplinares. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (21). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3572>
- Rodríguez, J., y Cruz, P. (2020). De las competencias básicas a las competencias claves en Educación Infantil. Comparativa y actualización de las competencias en el currículum. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.366>
- Rodríguez, U., Rodrigues-deFrança Campos, F., Chionbacanga-Nafital, A., Ceballos-ospino, G., y Paba-Barbosa, C. (2020). Las inteligencias, emociones y cronotipo, ¿explican el desempeño académico en universitarios? *Educación y Humanismo*, 22(38), 1–21. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3636>
- Salcedo, J. (2016). Inteligencias múltiples y rendimiento académico de estudiantes universitarios en Huancayo, 2015. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 6(1), 29-35. <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2016005>
- Serna, D., Fuentes, E., y Serna, R.-J. (2021). Caracterización de las inteligencias múltiples de estudiantes de lógica y programación y la pertinencia de pair programming. *Revista Boletín REDIPE*, 10(9), 246–257. <https://orcid.org/0000-0001-9705-5208>
- Suárez, J., Maiz, F., y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso ENSEÑANZA APRENDIZAJE. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81–94
- Torres-Silva, L., y Díaz-Ferrer, J. (2021). Inteligencias múltiples en el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo efectivo. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 64–80. <https://doi.org/10.25214/27114406.1083>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

La autorregulación del aprendizaje en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Una propuesta

The self-regulation of learning at the Libertador Experimental Pedagogical University. A proposal

A autorregulação da aprendizagem na Universidade Pedagógica Experimental Libertador. Uma proposta

Anna Patrizia De Marco R.

demarcopatri73@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4813-9374>

Belkys Juliana Guzmán de Castro

belkys.juliana.guzman@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8141-5990>

Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

Artículo recibido en marzo de 2023, arbitrado en marzo de 2023, aprobado en abril de 2023

RESUMEN

En este entorno postpandemia incierto y cambiante, la adaptación es vital, por lo que la escuela debe asumir su rol y educar para que el participante se desenvuelva en esa realidad. El propósito de este artículo es generar algunos lineamientos basados en la percepción e interpretación de los estudiantes y profesores en cuanto a la autorregulación del aprendizaje. Es una investigación de campo con un enfoque cualitativo. Para operacionalizar esta teoría se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes. De la interpretación, basada en la entrevista, emergieron las siguientes categorías: (a) Elementos de la Estrategia Instruccional, (b) la autorregulación del aprendizaje como base del para alcanzar el logro. La principal conclusión es que la autorregulación del aprendizaje favorece el logro de los propósitos propuestos en cualquiera de las modalidades educativas, por tanto, se deben aplicar distintas estrategias para que el estudiante comprenda de qué se trata y desarrollarla.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje; estrategias docentes

ABSTRACT

In this uncertain and changing post-pandemic environment, adaptation is vital, so the school must assume its role and educate so that the participant develops in that reality. The purpose of this article is to generate some guidelines based on the perception and interpretation of students and teachers regarding the self-regulation of learning. It is a field research with a qualitative approach. To operationalize this theory, in-depth interviews were conducted with teachers and students. From the interpretation, based on the interview, the following categories

emerged: (a) Elements of the Instructional Strategy, (b) the self-regulation of learning as a basis for achieving achievement. The main conclusion is that the self-regulation of learning favors the achievement of the proposed purposes in any of the educational modalities, therefore, different strategies should be applied so that the student understands what it is about and develop it.

Keywords: *self-regulation of learning; teaching strategies*

RESUMO

Nesse ambiente pós-pandemia incerto e mutável, a adaptação é vital, por isso a escola deve assumir seu papel e educar para que o participante se desenvolva nessa realidade. O objetivo deste artigo é gerar algumas diretrizes baseadas na percepção e interpretação de alunos e professores quanto à autorregulação da aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Para operacionalizar essa teoria, foram realizadas entrevistas em profundidade com professores e alunos. Da interpretação, com base na entrevista, emergiram as seguintes categorias: (a) elementos da estratégia Instrucional, (b) a autorregulação da aprendizagem como base para o alcance da realização. A principal conclusão é que a autorregulação da aprendizagem favorece o alcance dos propósitos propostos em qualquer uma das modalidades educacionais, portanto, diferentes estratégias devem ser aplicadas para que o aluno entenda do que se trata e desenvolva

Palavras-chave: *autorregulação da aprendizagem; estratégias de ensino*

INTRODUCCIÓN

En un momento de profundos cambios contextuales, en el que las personas deben evaluar sus prioridades, la adaptación del ciudadano a esos contextos es vital por lo que la escuela debe asumir su rol y educar para esa realidad respondiendo a las necesidades de la sociedad, que exige cambios para adaptarse al orden mundial. Es necesario pensar en el bienestar del ser humano y su aprendizaje, la experiencia, el conocimiento, el talento y la creatividad que se alcanzan y desarrollan con el hacer de la actividad socialmente útil, como resultado de la educación permanente.

Para ahondar en este tema se ponen a relieve en el año 2022 las tendencias educativas que han demostrado ser efectivas para un mejor aprendizaje, autores como Arcos (2022), Pearson (2022), y Acuña (2022), escriben sobre tendencias y coinciden en señalar que por las condiciones que señala la UNESCO IESALC pueden ser aplicadas en las escuelas en diferentes niveles y modalidades de la educación en América Latina, entre ellas tenemos las prácticas inclusivas, aulas colaborativas, educación híbrida, desarrollo y fortalecimiento de

habilidades blandas, aprendizaje en línea, todos entre otras con sus características, ventajas y potencialidades en la educación.

Hay un término que se repite en muchos de ellos como base para el éxito y es la autorregulación del aprendizaje tanto de docentes como de estudiantes, tema que ocupa este artículo cuyo propósito es generar algunos lineamientos en cuanto a la autorregulación del aprendizaje, basados en la percepción e interpretación de la realidad de los estudiantes y profesores.

La autorregulación del aprendizaje en el contexto de esta investigación es la manera en que los estudiantes acaban convirtiéndose en los directores de su proceso de aprendizaje, no es una capacidad mental, como la inteligencia, o una habilidad como la lectura, sino un proceso autodirigido a través del cual los estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades de aprendizaje, este no es de carácter innato, se adquiere, se puede desarrollar por lo tanto debe ser enseñado por esta razón se requiere que los docentes analicen y se replanteen su propia práctica.

La autorregulación alude a una de las capacidades humanas por el papel que cumple en la adaptación a distintos contextos (Zimmerman, 1998, 2002) y es definida como un proceso, un método autodirigido a través del cual los individuos transforman sus habilidades cognitivas, afectivas y conductuales en destrezas académicas (González, Castañeda et al., 2022 y Vera Sagredo, 2022)

Para formar un estudiante autorregulado el docente debe conocer que deberá mediar en él el aprendizaje, usar estrategias variadas para resolver de manera efectiva diferentes problemas y poder aprender, al tiempo que reestructura sus pensamientos, sentimientos y comportamientos para optimizar el aprendizaje y así pueda transformar sus aptitudes mentales en logros académicos.

Cada proceso o comportamiento autorregulatorio puede ser enseñado tanto por los padres desde temprana edad, como por los profesores o compañeros de estudio, que ayudan al

estudiante a construir, con base en los elementos cognitivos, la motivación y la conducta, y las herramientas necesarias para adecuar sus actuaciones y logros en la resolución de problemas en diferentes entornos cambiantes tal como señalan (Díaz, Porcar y Aguirre, 2023, Meijs, et al., 2021, Mora et al., 2023, y Pinto y Palacios, 2022).

La autorregulación de Zimmerman (2002) considera tres fases cíclicas: (a) Previsión y análisis de la tarea, establecimiento de metas y planificación de estrategias para lograrlas; (b) Rendimiento: realización de la tarea, observación del rendimiento y uso de estrategias de autocontrol para alcanzar las metas (focalización de la atención, visualización); y (c) Auto-reflexión: auto-valoración (el individuo compara su actuación con un estándar: experiencias anteriores, sus compañeros; y atribución causal).

El aprendizaje, según Zimmerman (1998) es un proceso abierto que requiere tres fases, a saber:

Premeditación referida a la experiencia o conocimiento previo del estudiante, que influyen y que se dan antes de los esfuerzos por aprender, preparan al estudiante para su proceso de aprendizaje,

Ejecución o control voluntario que implica los procesos que se desarrollan cuando el estudiante decide autorregularse, toma conciencia y actúa en consecuencia, afectando la concentración y la ejecución y

Auto-reflexión que implica los procesos que tienen lugar después de aprender y que influyen sobre la reacción de lo aprendido hacia dicha experiencia. Este proceso permite sentar las bases para aprendizajes futuros.

Es posible desarrollar en los estudiantes la conciencia metacognitiva y la autorregulación al permitirles su participación activa en procesos innovadores, atractivos, motivantes, con ello toman conciencia de su propio aprendizaje, les invita a planificar qué, cómo y con qué

aprender, estimulando la búsqueda, el reorientar y autoevaluarse, teniendo la realimentación necesaria.

La nueva concepción de la educación se puede resumir en la necesidad de formar a los estudiantes para el aprendizaje autónomo y permanente, desarrollando aquellas competencias y capacidades que permitan conseguir un aprendizaje continuo o permanente a lo largo de toda la vida. Pero ¿cómo se logra un aprendizaje autónomo? Es aquí donde se define autorregulación del aprendizaje como “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Rosario, 2004 p. 37).

Según Zimmerman (1998, 2000, 2001, 2002, 2011), los estudiantes que autorregulan su aprendizaje tienen características bien definidas como son:

- Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas, de repetición, organización y elaboración, que les van a ayudar a entender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
- Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales a través del logro de sus metas personales (metacognición).
- Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como un alto sentido de eficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje y la actitud positiva ante el reto de un nuevo aprendizaje.
- Planifican el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas y buscan la ayuda de sus pares o del profesor cuando lo consideran necesario.
- En la medida que el contexto lo permita, muestran un gran interés por controlar la manera cómo serán evaluados, la regulación de las tareas académicas y la estructura de la clase.

- Durante la realización de la tarea académica, muestran una gran concentración en su desarrollo y evitan las distracciones.

Por otro lado, Pintrich (2000) propuso un modelo donde los procesos reguladores se organizan en función de cuatro fases: (a) planificación, (b) autoobservación, (c) control y (d) evaluación. Según el autor, estas cuatro fases no necesariamente están realizadas de manera jerárquica, sino que se pueden desarrollar de manera paralela, dándose la interacción entre ellas. Este modelo resume los distintos procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales que promueven el aprendizaje autorregulado:

- Planificación, fase en la cual se establecen las metas, la activación del conocimiento previo, la planificación del esfuerzo y el tiempo que se va a emplear.

- Auto observación, fase en la cual se desarrollan actividades que ayudan al estudiante a tomar consciencia del estado de su cognición, su motivación, su afecto, su uso del tiempo y las condiciones para desarrollar la tarea, cuyos resultados ponen en marcha la siguiente fase

- Control, fase que engloba la selección y utilización de estrategias para el control del pensamiento y las emociones para obtener resultados óptimos.

- Reflexión, fase que abarca los juicios que los estudiantes realizan acerca de la ejecución de su tarea, comparándola con los criterios previamente establecidos por él, las reacciones afectivas que presentan ante sus resultados, y la elección del comportamiento que se llevará a cabo en el futuro, así como las evaluaciones generales del ambiente de clases.

Para De Marco (2015), la autorregulación del aprendizaje se sustenta en la idea de que las personas mejoren su capacidad de aprender y crean distintos tipos de conocimientos que son:

- Conceptual: en el cual es necesario que el estudiante construya su propio concepto de aprendizaje, entendiendo que es un proceso psicológico sujeto a constantes cambios y

reacomodos. A su vez, este pasa por tres fases para la construcción del conocimiento, las cuales son: (a) la preparación ante la tarea, es decir, pensar antes de comenzar, (b) la ejecución de la tarea, que implica pensar durante la realización y (c) la revisión tras la realización, pensar luego de ejecutar la tarea.

- **Procedimental:** permite al estudiante desarrollar destrezas cognitivas para tomar decisiones conscientes y reguladas de lo que debe pensar o hacer ante cualquier aprendizaje propuesto, desarrollando así capacidades cognitivas diversas tales como la observación, el análisis, la síntesis y el razonamiento, entre otras.

- **Estratégico:** supone tener conocimiento sobre el propio conocimiento, es decir conocer cómo él mismo aprende y qué hay que hacer para aprender mejor. Es en este tipo de conocimiento donde se desarrolla la autorregulación del aprendizaje.

- **Actitudinal:** permite que el estudiante disfrute de la gestión y optimización de su propio aprendizaje, al desarrollar las actitudes de gusto y disfrute por la forma en que puede mejorar el mismo.

Entonces la autorregulación del aprendizaje hace referencia al grado de conocimiento que la persona tiene sobre sí mismo (sus posibilidades, limitaciones, motivaciones, entre otras) así como sobre los requerimientos de la tarea (pasos que incluye, posibles dificultades, repertorios que lleva consigo) y, por último, sobre el propio proceso qué se está produciendo (cómo está aprendiendo, los errores que está cometiendo, la secuencia a desarrollar).

Como se ha dicho, un estudiante autorregulado debe controlar sus procesos de planificación, desarrollo y evaluación. Las competencias que se exigen de su parte cognitiva imponen cierta complejidad que deben ser propiciadas y desarrolladas a través de estrategias y actividades innovadoras.

La autorregulación del aprendizaje y sus beneficios para el desarrollo de procesos cognitivos complejos

De Marco (2015), De la Fuente y Martínez (2012), Zimmerman (2002), Zeidner, Boekaerts y Pintrich, (2000), Trias, (2017) y Mora *et al* (2023), entre otros, destacan que los beneficios que aporta la autorregulación del aprendizaje son:

- Las estrategias de autorregulación optimizan la utilización de las operaciones de tipo cognitivo, motivacional-afectivo efectuadas durante el aprendizaje de distintas materias (Schunck y Zimmerman, 1998).
- Existe una relación positiva y consistente de los comportamientos de autorregulación durante el aprendizaje de diferentes competencias y el logro alcanzado (Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000)
- Es posible mejorar en los estudiantes la conciencia metacognitiva y la autorregulación cuando están aprendiendo (De la Fuente, y Martínez, 2012)

Por las razones antes expuestas, se hace imperante desarrollar en el estudiante la autorregulación, pues de esa manera serían más críticos y conscientes.

La autorregulación en el proceso de enseñanza

Para Cousins *et al.* (2022) las intervenciones basadas en la autorregulación del aprendizaje en las diferentes unidades curriculares de diferentes niveles de la educación han tenido resultados positivos con éxito incluso en el largo plazo. La autorregulación es una forma de motivar a la persona para que pueda cumplir con todas las actividades y alcance las metas que se ha propuesto, es una manera de como una persona hace uso de sus habilidades y destrezas, para organizar su aprendizaje, su vida personal e incluso resolver conflictos.

Se entiende que un proceso de enseñanza es regulado cuando las actividades de enseñar, aprender y evaluar están intrínsecamente interrelacionadas de cara a la consecución de un aprendizaje autónomo, constructivo, cooperativo y diversificado. Las características de este proceso se dan a través de la representación y apropiación de las competencias, la anticipación y planificación de la acción y la representación sobre los criterios de evaluación sea formativa o sumativa.

Características del profesor autorregulado

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, las características biopsicosociales del estudiante son tan relevantes como las del profesor, y en este caso para un docente formar estudiantes autorregulados, él también debe serlo. Debe poseer atributos multifactoriales que involucren aspectos cognitivos, pedagógicos, emocionales, culturales y actitudinales, entre otros, que al articularse generan un perfil profesoral asociado con elementos intrínsecos de la persona que se complementan con los factores exógenos para generar el carácter y los requerimientos propios de la autorregulación del profesor en su escenario formativo y académico (gráfico 1).



Gráfico 1. Roles que cumple un docente cuando trabaja bajo el enfoque de autorregulación.

Como se puede observar, los roles del docente van más al desarrollo de la autonomía del estudiante porque como señalan García, De la Fuente, Justicia *et al*, (2002), un docente debe facilitar la ejecución de un proceso de reflexión y toma de conciencia respecto a los requerimientos cognitivos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo la anticipación de las dificultades que se pueden producir a lo largo del mismo y obliga a ordenar las secuencias de enseñanza.

Así mismo, ayuda a modificar posibles concepciones erróneas y restrictivas de los docentes en cuanto al proceso de enseñanza como actividad independiente y poco interactiva.



Gráfico 2. Roles de los estudiantes cuando desarrollan su proceso de aprendizaje bajo el enfoque de autorregulación.

En cuanto al gráfico anterior, el enfoque de la autorregulación permite al estudiante acceder al conocimiento de diferentes maneras; es consciente y reflexiona sobre qué y cómo aprende, autoevaluándose y dándose así mismo la realimentación necesaria, modificando las concepciones erróneas en el caso que sea requerido.

Esta autorregulación propicia la anticipación de las dificultades que se van a presentar en ese diseño en concreto, y así poder planificar y/o modificar la forma de enfrentarlo. Permite elaborar un conocimiento estratégico y condicional, al poder dialogar y confrontar ideas. Este

conocimiento se construye reflexionando respecto a las actuaciones cognitivas y conductuales más pertinentes en cada fase del proceso de aprendizaje y de enseñanza.

De Marco (2015), Guzmán (2018, 2019) y Rodríguez y Guzmán (2020) consideran que el estudiante debe estar comprometido con su aprendizaje, saber gestionarlo, autoevaluando sus capacidades y limitaciones, automotivarse, buscar procesar y recuperar información, conocimientos e intereses; además de establecer con el docente una relación empática para que se produzca un clima afectivo que permita al estudiante convertirse en el principal actor de su aprendizaje. Esta interacción respetuosa entre los actores del sistema (docente y estudiante) construye una serie de códigos con características específicas de uno y otros que les amplía los canales de comunicación y por ende propician una mejor interacción entre ellos, como un clima agradable, un trabajo efectivo, así como también un ambiente promotor de la creatividad donde todos son respetuosos y tratados con justicia, equidad y democracia, permite mayor productividad con creatividad, originalidad y calidad.

La enseñanza del aprendizaje autorregulado

La intervención para enseñar la autorregulación del aprendizaje coincide, en algunos aspectos que son:

- **La enseñanza directa de la estrategia** que explica a los estudiantes qué y cuáles son las características de las estrategias que les pueden ayudar a procesar mejor la información y a regular su aprendizaje.

- **El modelado** es el procedimiento más indicado para la enseñanza de las estrategias de autorregulación. La acción de planificar, controlar, ejecutar, distribuir los recursos cognitivos y reflexionar sobre lo realizado podrían ser internalizados por los estudiantes si lo observan en el docente.

- **La práctica** debe realizarse primero por imitación guiada y luego en forma independiente, el papel del docente es ofrecer realimentación, lo que hace que se internalicen las actividades

y de esa manera se incorporan a los procesos cognitivos, haciendo metacognición guiada y autónoma de estrategias innovadoras, la retroalimentación.

•**La auto observación:** es fundamental, ya que si el estudiante quiere aprender estrategias de autorregulación tiene que supervisar su aplicación, su efectividad y cómo cambiarlas en el caso que hayan sido ineficaces, incluyendo el apoyo o retiro social en el caso de que el estudiante haya alcanzado cierto grado de participación responsable y autorreflexión.

•**El control del estudiante,** apoyado en sus pares y el profesor, supervisa cómo ha sido su proceso de aprendizaje, destacando cuáles han sido sus logros haciéndose cada vez más competente.

•**La evaluación** se practica a lo largo de todo el proceso; sin embargo, al finalizar practica de modo independiente las estrategias y habilidades adquiridas, reflexiona sobre el proceso de aprendizaje que ha seguido, evalúa el aprendizaje adquirido e incorpora las modificaciones necesarias que sentarán las bases para nuevos aprendizajes.

Cabe destacar que el docente debe desarrollar la autorregulación del aprendizaje en sí mismo y en el participante, independientemente de la modalidad de estudio y de los contenidos de la asignatura con la finalidad de potenciar el aprendizaje en cualquier contexto y nivel educativo. La mayoría de los proyectos, planes y programas que desarrollan la autorregulación en estudiantes son en general intervenciones en el aula de clase, se desarrollan en formato de sesiones presenciales de corte tutorial y con el uso de materiales como cuadernos o manuales y tareas de papel y lápiz. Lo que sí es importante es que consideran, que el acceso al conocimiento pasa, cada vez con mayor frecuencia, por el uso y asistencia de las Tecnologías de Información y comunicación, lo cual implica una competencia digital por parte de docentes y estudiantes y es determinante a la hora de aprender y de enseñar (Gibelli y Chiecher, 2012).

Se ha demostrado su efectividad y es necesario que docentes, administradores y planificadores educativos reconozcan que se debe propiciar la mediación social adecuada para

incrementar el compromiso del aprendiz con la tarea y su propio aprendizaje aumentando la autoeficacia, competencia y éxito.

MÉTODO

Para el desarrollo de esta investigación se realizaron entrevistas en profundidad a los informantes clave: siete docentes universitarios (D) con años de experiencia en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), y administran o han administrado cursos de distinta naturaleza y a dos estudiantes (E) que han cursado por lo menos una materia en la modalidad mixta o a distancia. Estos informantes firmaron su consentimiento informado y revisaron las entrevistas luego de transcritas.

Con respecto a los estudiantes, se profundizó en cuanto a la autorregulación del aprendizaje, que es una característica intrínseca y que de ella depende, en muchas ocasiones, el éxito o el fracaso de los alumnos en cualquier nivel del sistema educativo y bajo las distintas modalidades.

La información suministrada por estos informantes clave en contraste con otras opiniones provenientes utilizando la técnica de la triangulación entre los hallazgos de las entrevistas, la revisión documental y la opinión de las investigadoras. Se partió de un guion para la entrevista para orientar la información precisa a divisar, sin embargo, en las conversaciones surgían otras inquietudes, ya que en ningún caso se vio como un interrogatorio, sino como una conversación amena y fluida. Algunas de esas preguntas fueron: ¿Los estudiantes participan en el diseño de algunas actividades, se autoevalúan? Según tu experiencia ¿cuáles alumnos tienen más autorregulación en que modalidad? ¿Un estudiante autorregulado tiene más éxito que aquel que no lo es? ¿Qué entiendes por autorregulación del aprendizaje? ¿Qué harías para promover la autorregulación del estudiante?

La transcripción, análisis y saturación de la información permitió el tratamiento de los hallazgos, destacando las coincidencias y divergencias para poder interpretar lo que realmente

estaba ocurriendo. La interpretación y comparación permitió que emergieran las categorías y subcategorías que se muestran a continuación.

RESULTADOS

El proceso de interpretación y comparación facilitó la creación de unidades hermenéuticas de las que se generaron códigos y categorías. Con la finalidad de consolidar la investigación, se realizó un proceso de sistematización, comparación y reducción de los datos encontrados, se interrelacionaron las categorías con lo expresado por los informantes clave.

En el siguiente cuadro se presenta la definición de las categorías, subcategorías encontradas.

Cuadro 1. Categorías, subcategorías y su definición

Categoría	Subcategoría	Definición
1 Componentes de la Estrategia Instruccional bajo la visión de la Modalidad.	Actividades Innovadoras y creativas	Serie de acciones organizadas para el logro de los objetivos y metas planteadas. Las estrategias más usadas son la enseñanza directa de estrategias, modelado, simulaciones, juegos, práctica guiada y autónoma, autoobservación, apoyo social y práctica autorreflexiva, entre muchas otras.
	Infraestructura tecnológica	Conjunto de hardware y software sobre los que se asientan los diferentes servicios ofrecidos por la Universidad.
	Autorregulación del Aprendizaje	Es un proceso autodirigido, a través del cual los estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas. No es innato, se adquiere.
	Docente	Es el actor encargado de diseñar y organizar y mediar la actividad de aprendizaje. En el contexto de las TIC pasa a ser un orientador o facilitador del proceso de enseñanza.
2 Autorregulación del aprendizaje como base del para alcanzar el logro	Nuevos cursos y evaluación	Se requiere de un diseño que tome en cuenta los nuevos componentes de la estrategia instruccional bajo el enfoque de la Modalidad Mixta. Éste debe tomar en cuenta actividades síncronas y asíncronas. La evaluación seguirá siendo flexible, pero es el estudiante a través de su participación quien decide en qué momento hacerlo.
	Autorregulación del aprendizaje	Manera en que los estudiantes acaban convirtiéndose en los directores de su proceso de aprendizaje; no es una capacidad mental, como la inteligencia, o una habilidad como la lectura, sino un proceso autodirigido a través del cual los estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades de aprendizaje (Zimmerman, 1998).
	Estudiantes y docentes autorregulados	Personas capaces de regular sus acciones y tomar decisiones en distintos ámbitos: personal, social, educativo, profesional.

Estudiantes autorregulados

En la autorregulación del aprendizaje; tal como lo manifiesta Zimmerman (1998), el estudiante es el centro del proceso de enseñanza, lo que favorece su aprendizaje, y el facilitador o docente es considerado como el guía, orientador, mediador, potenciador, consultor, capaz de promover experiencias de aprendizaje significativas e innovadoras en las que se potencie el aprendizaje colaborativo mediante la capacitación de los participantes para trabajar de manera individual con responsabilidad sobre su propio aprendizaje y construyendo su propio cuerpo de conocimientos en función de los contenidos y el material que estudia.

Para Fauri (2021)

el aprendizaje debe distinguirse por ser activo y regulado, para lo cual se requiere lograr en los estudiantes la aplicación creadora y la transferencia de conocimientos y habilidades a situaciones nuevas, lo que se traduce en la producción de sus propios y nuevos saberes (s/p).

Por su parte, Zilberstein y Olmedo (2014) y Choque (2022) consideran que el estudiante debe asumir su rol en el proceso, tornándose constructor y reconstructor de sus saberes, desarrollar un pensamiento analítico, reflexivo, crítico y alternativo, de manera que el proceso cognitivo se convierta de reproductivo, concreto y situacional en uno productivo, generalizador y conceptual, construir para sí, asimismo de conocimientos sobre el mundo externo y objetivo, conocimientos sobre su aprendizaje y su propia personalidad, necesidades, vías y formas de actuar.

Para que se pueda dar la autorregulación del aprendizaje, el estudiante debe tener suficiente madurez para decidir qué aprender, cómo y cuándo aprenderlo. Esta madurez tiene que ver con el estilo de aprendizaje, y tiene el éxito garantizado tanto en la modalidad mixta como en la modalidad a distancia. Esta afirmación la confirman los mismos actores del proceso cuando señalan:

El estudiante que es autorregulado, tiene garantizado el éxito en la modalidad mixta distancia y aún más en la presencial (D5 p. 10)

Es el mismo actor desempeñándose en dos escenarios distintos. La autonomía del aprendizaje tiene que ver con tener conciencia de lo que yo

estoy aprendiendo y que pueda reflexionar y hacer una autoevaluación de lo aprendido (D6 p. 4)

Es una de las características importantes que se debe trabajar o que está presente en los estudios a distancia o bajo la modalidad mixta. Es un tema que se trabaja en la modalidad a distancia como una de las características principales del estudiante que está bajo este tipo de estudio (D2 p.7)

Basada en estas características puedo decir que son muy pocos los estudiantes de pregrado que son autónomos, muy pocos (D3.p37)

En la modalidad presencial, la autorregulación del aprendizaje es un elemento fundamental para el desarrollo de los cursos en los cuales hay muchas actividades en las que el estudiante hace el trabajo de manera autónoma; es decir, se le dan una serie de indicaciones y él a través de la práctica logra las competencias. Es por ello que la autorregulación también es importante en esta modalidad ya que debe tomar decisiones acertadas con respecto a su proceso de aprendizaje para lograr el éxito.

Para que pueda desarrollarse la autorregulación del aprendizaje es necesario que el estudiante tome conciencia de la forma de percibir, interactuar y responder a los ambientes de aprendizaje que se le plantean y así tener mayor éxito en los resultados. Es todo aquello que controla la manera en que se capta, comprende, procesa, almacena, recuerda y usa nueva información o aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje como base para alcanzar tus metas

Está categoría referida a un proceso fundamental que debería desarrollar el estudiante para lograr alcanzar su aprendizaje aplicarlo a diferentes contextos, no es más que la autorregulación del aprendizaje. Todos los sistemas se autorregulan, así es como se mantiene la estabilidad en el universo. Así mismo, el ser humano cuenta con sistemas que regulan cuándo duerme y cuándo se despierta; a qué hora ingiere sus alimentos. Afortunadamente, en el terreno del aprendizaje, el individuo puede realizar modificaciones en sus sistemas cuando no están funcionando adecuadamente, aquel estudiante que autorregula sus procesos hará los cambios adecuados para plantearse metas, organizar su tiempo y sus estrategias, será consciente de sus limitaciones y buscará cómo superar los vacíos que las están

condicionando. Logrará tomar las decisiones acertadas para dirigir su propio aprendizaje y por ende sus futuro personal y profesional. Aquel que no desarrolle esta competencia, muy probablemente quedará rezagado en su progreso para lograr sus propósitos (Durán, Varela y Fortoul, 2014).

Es de acotar que en trabajos de aprendizaje estratégico tales como el de Monereo y Ríos se muestra que hay estudios que han tratado de establecer un vínculo entre representación, emoción y contexto; entre ellos se mencionan los trabajos de Zimmermann, Weinstein, Schunk y Pintrich, entre otros, que articulan la autorregulación, motivación y logros. Sin embargo, la tendencia general ha sido tratar de explicar esta relación en términos de correlaciones entre factores independientes (Monereo. 2007), por su parte Matos (2007) y Ríos (2001) señalan que los estudiantes aprenden a aprender, controlan sus procesos, comprenden las exigencias, planifican sus tareas, identificar las dificultades, utilizan estrategias de estudio adecuadas, valoran sus logros, “es decir, los estudiantes desarrollaron la capacidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, autorregulándolo y utilizando estrategias adecuadas factibles de ser transferidas o adaptadas a nuevas situaciones” (p.12)

Los autores anteriores que menciona Monereo dan fe de la efectividad de la autorregulación según Zimmerman (1996) tiene tres fases (a) la fase previa precede a la ejecución que se refiere a los procesos que preparan el escenario de la acción, (b) La fase de control de la ejecución (volitiva) conlleva procesos que ocurren durante el aprendizaje y afectan a la atención y la acción, y (c) la fase de autorreflexión que tiene lugar después de la ejecución, las personas responden a sus esfuerzos (Pintrich y Schunk, 2006).

Entonces un estudiante autorregulado a) contempla todos los factores como los elementos directrices (competencias, contenidos, objetivos, propósitos) de aprendizaje, las experiencias previas que sirvan de base para el nuevo aprendizaje, las actividades de aprendizaje, los medios y recursos que necesita, en caso de que los requiera, entre otras cosas. b) desarrolla las actividades antes diseñadas, colocando especial énfasis en la ejecución de la atención y la acción; y por último c) reflexiona sobre su propio aprendizaje, para determinar cuáles han sido sus nuevos aprendizajes y dónde debe reforzar para completar su formación. Estas tres fases

son importantes ya que le permiten al educando tener la ruta clara que debe transitar para lograr un nuevo aprendizaje.

A lo que agregamos que el docente regulador del proceso de enseñanza diseña y ejecuta las actividades innovadoras y creativas, debe conocer y manejar con propiedad las TIC para poder propiciar su uso y las incluya como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con el diseño, la evaluación, porque él es el encargado de diseñar las experiencias de aprendizaje que consultará y aprobará con los estudiantes en un acuerdo previo, que se realiza en función del reglamento de evaluación de la UPEL.

En el gráfico 3 resume lo que es la autorregulación del aprendizaje y lo que implica para el sujeto autorregulado.

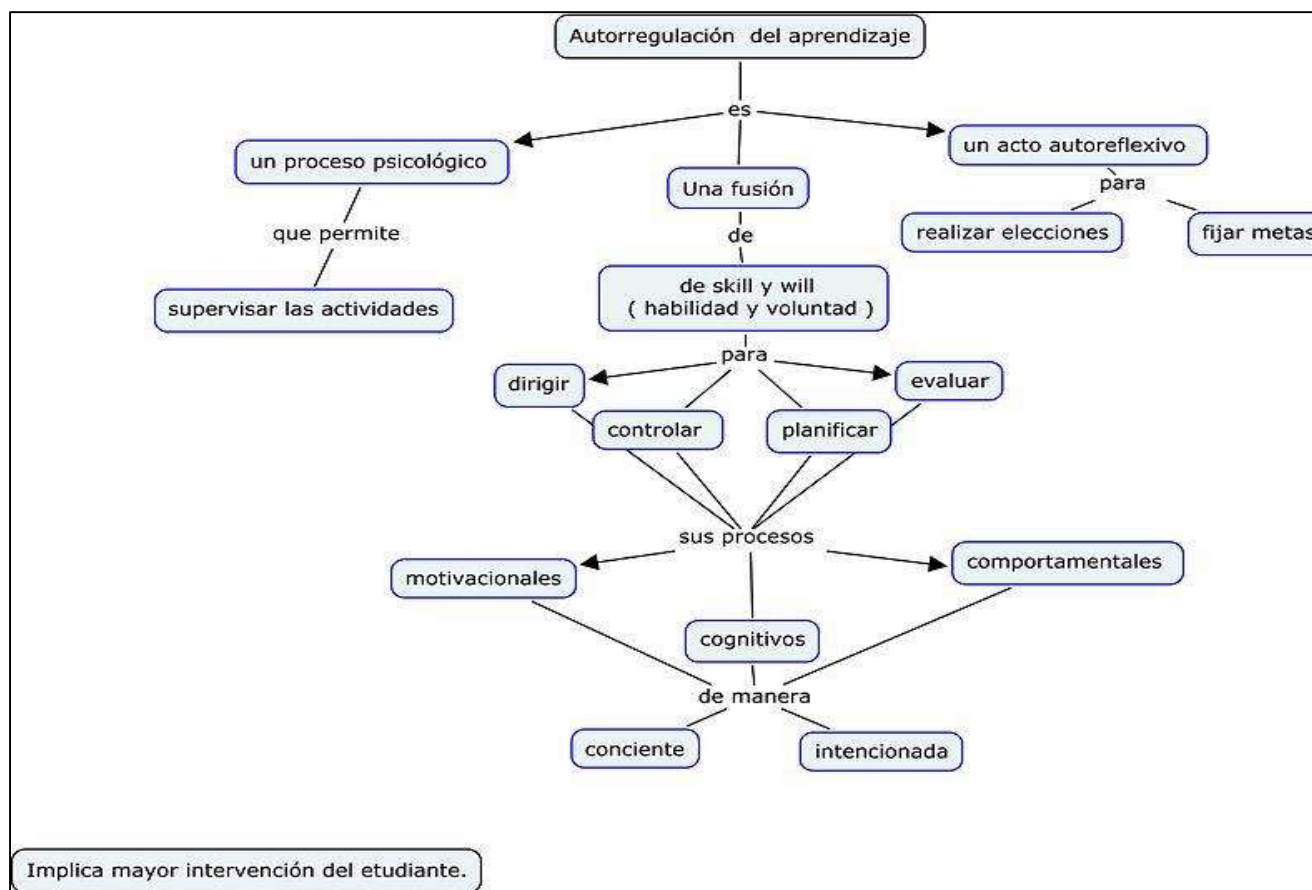


Gráfico 3. La autorregulación del aprendizaje. Basado en Zimmerman (1998).

Autorregulación del aprendizaje

Los hallazgos permiten señalar que se debe permitir que se les brinde atención personalizada a docentes y estudiantes y a la vez que puedan actuar dentro de un sistema de aprendizaje colaborativo; se deberían establecer distintos canales de comunicación dándole prioridad a la atención y el seguimiento individual del participante, pero sin descuidar la interacción grupal.

Los docentes señalaron algunas cosas sobre la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en la modalidad a distancia o híbrida:

Porque además es un proceso difícil de detectar, no se exterioriza claramente si ocurre o no (sólo a través de sus intervenciones y aportes es que te das cuenta de que el estudiante se está cuestionando su propio proceso) Ojo, ahora que me lo preguntas es que me estoy dando cuenta del asunto, antes no lo había pensado (D1 p. 32)

Si yo quiero que el estudiante tenga éxito en un escenario online, debe tener unos elementos preparatorios. Si él no disfruta de ese escenario, si no sabe qué hacer, si no consigue la información y no sabe cómo buscarla, entonces será un estudiante fracasado. Y si a esto le sumamos que carece de competencias tecnológicas, entonces será aún más pesado (D3 p.15)

La verdad no sé qué es la autorregulación del aprendizaje, me imagino que está relacionada con la capacidad del estudiante de aprender (D7 p.36)

Las investigadoras confirman que los estudiantes que asisten regularmente a las aulas de clases en la modalidad presencial son estudiantes muy apegados a las instrucciones claras y precisas, además comprenden con mayor claridad cuando se les hacen demostraciones de las competencias que deben desarrollar al finalizar el curso. En el caso de la modalidad a distancia o mixta, esta situación se puede solventar a través de la presentación de videos donde se evidencien las demostraciones, bien sea por parte del profesor o cualquier otro ente que le permita al estudiante visualizar la competencia.

Si bien es cierto que el proceso de autorregulación no es fácil de detectar en los estudiantes, también es cierto que diversos estudios demuestran que no hay instrumentos confiables para poder de alguna manera “medir” la autorregulación del aprendizaje.

Implementar la Autorregulación del Aprendizaje en la UPEL-IPC

La propuesta teórica que se presenta está basada en la interpretación y análisis de las entrevistas. Y muestra que la autorregulación del aprendizaje de parte de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje es el engranaje necesario para que se optimicen estos en todas las modalidades de estudio y niveles del sistema educativo. Esta autorregulación se potencia con el uso de las TIC ya que les proporcionan un abanico de opciones a los estudiantes para incrementar la comunicación entre sus pares y el docente, y para tener un basamento adecuado a la hora de planificar, desarrollar y evaluar su propio aprendizaje.



Gráfico 4 Implementar la Autorregulación del Aprendizaje en la UPEL

El gráfico 4 muestra que la autorregulación del aprendizaje debe ser enseñada o estimulada desde períodos tempranos de crecimiento, y beneficia los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, puesto que se proveen los anclajes necesarios para hacer que el aprendizaje se pueda alcanzar con efectividad y eficiencia.

La utilización de recursos por parte de los sujetos autorregulados es necesario no sólo para mantener un determinado tipo de actuación dirigida a propósitos propios, sino también de acuerdo con las condiciones y circunstancias del entorno donde se desenvuelva, con énfasis en lo motivacional y afectivo en conjunción con sus intereses personales, las experiencias previas qué, cómo y con qué y para qué aprender. Las capacidades de predecir, chequear, dirigir y comprobar la realidad no sólo interna, sino también externa, para el conocimiento y comprensión de los procesos autocontrol se generan por la estimulación del maestro a través de estrategias interactivas que propicien el ganar -ganar, el diálogo crítico y reflexivo, el respeto por otro la libertad y la democracia.

Del mismo gráfico también, se desprende que la autorregulación del aprendizaje debe ser tomada en cuenta como base psicológica y pedagógica en los perfiles y diseños de las unidades curriculares de la carrera. Además de ser contenido a desarrollar en cursos, talleres, diplomados y también en especializaciones y maestrías.

Igualmente, debe ser incluido en los planes de formación de Docentes de la Universidad puesto que deben conocerla y desarrollarla en sí mismos para propiciar en los estudiantes las capacidades para la autorregulación de su aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje como base del éxito

Para Castro y Guzmán (2022) y Castro, Guzmán y Rauseo (2021) el estudiante de los sistemas educativos mixtos debe tener flexibilidad de días y horarios de estudio, ejercitación y evaluación, y acceso a los contenidos y a las tutorías desde el lugar en donde él conjuntamente con el docente decida. Él es el responsable de su propio aprendizaje, un actor comprometido,

disciplinado, constante, autónomo, proactivo, creativo, crítico y participe de la creación del espacio de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades, es responsable del contenido que aprende y que debe tener como base, madurez para ser constante en el autoaprendizaje y la administración de su tiempo, es un investigador nato que utiliza el conocimiento en la preparación y desarrollo de los productos esperados en los cursos.

Para formar estudiantes autorregulados, el docente debe propiciar diferentes tipos de estrategias innovadoras para optimizar los procesos instruccionales basados en las diferentes teorías de enseñanza y aprendizaje. En estos momentos se debe tener apertura a la utilización de diferentes estrategias impregnadas de medios variados basados o no en las TIC. La autorregulación del aprendizaje favorece el éxito en cualquiera de las otras formas de acceso a la educación, por lo tanto, se deben aplicar distintas estrategias donde el estudiante comprenda de qué se trata y desarrollarla.

CONCLUSIONES

Luego de obtener los hallazgos de la investigación y contrastarlos con los objetivos, se puede concluir que: a) la enseñanza sistemática de la autorregulación en estrategias y en los contenidos propios de la disciplina genera éxito en diferentes contextos, b) a medida que los estudiantes van ganando en estrategias de autorregulación, van teniendo un mejor desempeño, así los estudiantes logran aprendizajes de calidad, y c) integrar en la enseñanza patrones de autorregulación para el diseño, planificación y administración de los contenidos, las tareas, la retroalimentación y la evaluación puede contribuir a lograr aprendizajes de mayor calidad y favorecer el desarrollo aprendices autónomos y comprometidos.

En cuanto a la capacitación de los docentes y los alumnos, es necesario que se incorpore la autorregulación del aprendizaje en cursos, talleres, diplomados para la capacitación y actualización tanto de los estudiantes como del personal docente.

Es importante incorporar la autorregulación del aprendizaje en los perfiles y diseños de asignaturas de la carrera docente y como base psicológica y pedagógica a la transformación curricular en la UPEL.

REFERENCIAS

- Acuña, M., (marzo 2022), 8 Tendencias Educativas relevantes en 2022 [artículo en línea]
<https://www.evirtualplus.com/tendencias-educativas-2022>
- Arcos, A., (2022) 5 Tendencias Educativas que marcaran este 2022 [artículo en línea]
<https://www.magisnet.com/2022/01/las-cinco-tendencias-educativas-que-marcaran-este-2022>
- Castro, S., y Guzmán, B., (2022). Estrategias innovadoras, su importancia en el siglo XXI. *Revista Boliviana de Educación* Vol. 4 Núm. 6 (2022) 52-71
<https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/803/2067>
- Castro, S., Guzmán, B., y Rauseo, R. (2021). Innovaciones y la tecnología educativa en la UPEL-IPC. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(17), 136–155. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.164>
- Choque Mamani, L. (2022). Estrategia didáctica basada en el aprendizaje desarrollador para la investigación en la Carrera de Trabajo Social Universidad Autónoma Tomás Frías Sede Uncía, Bolivia. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(1), 3–15. Recuperado a partir de <http://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/57>
- De la Fuente, J. y Martínez, J (2012). La autorregulación del aprendizaje a través del programa Pro&Regula. Departamento de Psicología y Educación. Universidad de Almería. España
- De Marco A. (2015). La autorregulación del aprendizaje en la modalidad mixta en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) una propuesta teórica para su implementación. Tesis Doctoral no publicada UPEL-IPC. Caracas.
- Díaz. S., Porcar, M., y Aguirre, J. (2023). El caso del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *MLS Educational Research (MLSER)*, 7(1). <https://doi.org/10.29314/mlser.v7i1.947>
- Fauri González, I. C. (2021). Los objetos de aprendizaje digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela multigrado. *EduSol*, 21(75), 210-217.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912021000200210&script=sci_arttext&tlng=en
- González, D. Castañeda, S., Jiménez, M. C., Maytorena, M. de los A., Barrera, L., y Mariñez, V., (2022). Perfil de Autorregulación, Estrategias de Aprendizaje y Ejecución Académica de estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 22(2), 253–268.
<https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a15>

- Gibelli, T y Chiecher, A. (2012) Estrategias de aprendizaje y autorregulación usando TIC Una investigación en matemática universitaria de primer año Autores. Universidad Nacional de Río Negro.
www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ponencia_ead_tatiana_ines_gibelli__analia_claudia_chiecher.pdf
- Guzmán, B. (octubre 2019) Tecnología de Información y Comunicación para el investigador. IV Encuentro de Saberes UPEL 2019 Maracaibo, Estado Zulia 11, 12, 18 y 19 de octubre 2019
- Guzmán, B. (septiembre 2018). TIC y Medios. 27 conferencia presentada en Encuentro Nacional de Profesores de Francés organizado y promovido por la Asociación Venezolana de Profesores de Francés. Pozo de Rosas, Miranda
- Matos, R. (2007). Aprendizaje de la técnica básica pianística bajo el enfoque estratégico: Desarrollo de procesos cognitivos. *Musicaenclave*, 1(1), 3.
- Meijs, C., Gijssels, H., Xu, K., Kirschner, P. y De Groot, R.. (2021). The Relation Between Cognitively Measured Executive Functions and Reported Self-Regulated Learning Strategy Use in Adult Online Distance Education. *Frontiers in Psychology*, 12:641972. doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641972
- Monereo, C., (2007) Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 13 Vol 5(3), 2007. ISSN: 1696-2095. pp: 497-534 <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121946003.pdf>
- Mora, L. M., Sánchez, G. J., Lindao, G. del R., Reinoso, N. y Perugachi, L. (2023). Estrategias para el fortalecimiento de la autorregulación escolar: una revisión documental. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 2(4), 53–68. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5308>
- Pearson (2022), 7 tendencias en educación primaria para el 2022 [blog] <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/tendencias-educativas-en-educacion-primaria>
- Pinto, E, y Palacios, J., (2022). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica alternativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 60-69. Epub 02 de junho de 2022. em 22 de janeiro de 2023, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000300060&lng=pt&lng=es
- Pintrich, P. (2000) The role of goal orientation in Self-regulated learning (pp 451-502) San Diego. CA. Academic Press
- Pintrich, P. Shunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones. Ed. Prentice Hall. Madrid, España
- Ríos, P., (2001) La aventura de aprender. Cognitus, 2001, Caracas: 95
- Rodríguez, R., y Guzmán, B. (2020). Formación Del Docente De Música Y El Mercado Laboral
Revista Sinopsis Educativa
http://revistas.upel.digital/index.php/sinopsis_educativa/article/view/8316 n20. 1 p17-25
- Rosario, P. (2004). Estudiar o estudar: as (des)venturas do testas. Porto: porto

- Schunk, D. Y Zimmerman, B. (1998) self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice. New York. Guilford
- Trías, D. (2017). Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=149908>
- Vera Sagredo, A. (2022). Autorregulación En El Aprendizaje De Estudiantes Y Su Relación Con Rendimiento Académico. *Revista Conhecimento Online*, 2, 49–68. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.2943>
- Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 749-768) San Diego: Academic Press
- Zilberstein, J., y Olmedo, S. (2014) Estrategias de aprendizaje desde una didáctica desarrolladora. Edit. Atenas
- Zimmerman, B.J (1998). Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria. *Evaluar*, No. 5, julio
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451- 502). San Diego, CA: Academic Press
- Zimmerman, B.J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational Sources and outcomes of self-Regulated Learning and performance. In B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Patrimonio monumental de la nación peruana: proceso histórico, político y cultural

Monumental heritage of the Peruvian nation: historical, political and cultural process

Patrimônio Monumental da nação peruana: processo histórico, político e cultural

Helena Enith Vargas Apolinario

hvargasapolinario@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1539-7405>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Artículo recibido en diciembre de 2022, arbitrado en marzo de 2023, aprobado en abril de 2023

RESUMEN

El patrimonio monumental que posee la sociedad peruana representa parte de la riqueza cultural que ha venido desarrollando sus pobladores desde la época precolombina y virreinal, reflejando su relevancia histórica mediante sus vestigios, patrones de conducta social e institucional. Partiendo de ello, se habla de una identidad cultural como la herencia representativa y preciada de un pueblo. El objetivo del artículo, es analizar el patrimonio cultural desde su normatividad en los periodos históricos del Perú, y la correspondencia que siente el peruano hacia ella; para ello se realizó como primer paso una revisión documental; posterior a ello un análisis de contenido y finalmente un análisis reflexivo de la documentación y datos encontrados dentro del motor de búsqueda de Google académico. Esto con la finalidad de mostrar discursivamente el contexto y las circunstancias políticas que han permitido cambios en los procesos y su realce desde el pasado hasta la sociedad actual sobre el patrimonio monumental.

Palabras clave: patrimonio monumental; proceso histórico; proceso político; sentido de pertenencia; decreto legislativo

ABSTRAC

The monumental heritage that Peruvian society possesses represents part of the cultural wealth that its inhabitants have been developing since pre-Columbian and viceregal times, reflecting its historical relevance through its vestiges, patterns of social and institutional behavior. Starting from this, we talk about a cultural identity as the representative and precious heritage of a people. The objective of the article is to analyze the cultural heritage from its normativity in the historical periods of Peru, and the correspondence that the Peruvian feels towards it; for this purpose, a documentary review was carried out as a first step; after that, a content analysis and finally a reflective analysis of the documentation and data found within the Google academic search engine. This with the purpose of showing the context and the political

circumstances that have allowed changes in the processes and their enhancement from the past to the current society on the monumental heritage.

Keywords: *monumental heritage; historical process; political process; sense of belonging; legislative decree*

RESUMO

O patrimônio monumental que a sociedade peruana possui representa parte da riqueza cultural que seus habitantes vêm desenvolvendo desde os tempos pré-colombiano e vice-reinado, refletindo sua relevância histórica através de seus vestígios, padrões de comportamento social e institucional. Partindo disso, falamos de uma identidade cultural como Patrimônio representativo e precioso de um povo. O objetivo do artigo é analisar o patrimônio cultural a partir de sua normatividade nos períodos históricos do Peru, e a correspondência que o peruano sente em relação a ele; para tanto, foi realizada uma revisão documental como primeira etapa; em seguida, uma análise de Conteúdo e, por fim, uma análise reflexiva da documentação e dos dados encontrados dentro do buscador Acadêmico Google. Isso com o propósito de mostrar o contexto e as circunstâncias políticas que permitiram mudanças nos processos e sua valorização do passado para a sociedade atual sobre o patrimônio monumental.

Palavras-chave: *patrimônio monumental; processo histórico; processo político; sentimento de pertencimento; Decreto Legislativo*

INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural del Perú es uno de los más diversos a nivel mundial; esto se debe a que logra abarcar una gran cantidad de monumentos que le distinguen y caracterizan; por ello en los últimos años se ha convertido en uno de los países con más atractivos históricos en Latinoamérica. En tal sentido, es preciso mencionar que la concepción de “patrimonio” se desprende de la consideración de los colonizadores occidentales en tierras peruanas, por ello en la época colonial y republicana se logra manifestar con relación al patrimonio de la “temprana” patria. Por tal razón, se resalta el carácter de la elaboración y difusión documental editada, dado que permitió crear la figura que debía reflejar el Perú como tenedor de bienes naturales y piezas históricas, la misma que se extendería hasta antes de la Guerra con Chile.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, se emprende la reconstrucción de la patria, mediante la imagen del símbolo militar, dado que era un componente que aporta la consolidación de una identidad nacional. Sin embargo, en las décadas del siglo XX, se asegura

el desarrollo de la arqueología relacionada con el indigenismo, lo cual coadyuva a erigir el discurso del patrimonio monumental en una etapa que presenta el rostro a la modernidad.

Los elementos que representan el indigenismo, fueron rescatados por los preceptos emitidos por la corona española para sus colonias, estas leyes mencionaban que todos los tesoros que se hallasen en los “templos, adoratorios, o heredamientos de los indios”, eran posesiones únicamente del rey y no de la iglesia católica, visitantes o particulares; por ello, en consecuencia de tal acción, comenzó a surgir la apropiación del objeto o saqueo sistemático, de objetos con un determinado valor cultural (Todorov, 1987). Estos objetos estaban centrados en las riquezas naturales que se hallasen dentro de las huacas o adoratorios como el oro, la plata, o “ídolos” de adoración y culto para los autóctonos de estas tierras.

Estos materiales, constituían símbolos sobrevivientes de la religiosidad autóctona, que representaban anticristos poderosísimos y completos a ojos de los judeocristianos. Ciertamente, su neutralización y consecuente eliminación constituían cuestiones de Estado para la Iglesia romana por aquellas épocas (Flores, 2008). Posterior a ello ya había un planteamiento de siglos anteriores de parte de la iglesia católica, el cual se basaba en “(...) *tratados antiguos en los que se describían métodos misionales para desarraigar las creencias y los cultos idolátricos y convertir a los paganos al cristianismo (...) para así lograr la extirpación de la idolatría*” (Duviols, 2003, 22).

A fines del siglo XVIII, el diario “Mercurio Peruano”, desde una óptica patriótica, presentaba el legado del pasado peruano de forma análoga al legado de los egipcios o troyanos. Así mismo, la Sociedad Académica de Amantes de Lima, exhortaba el auxilio de los “amantes de las antiguallas” para valorar los “tiempos heroicos del Perú”, cuya manifestación se ha dado en la escritura y lengua, hidráulica, agricultura, astronomía, medicina. Por último, el diario “Mercurio Peruano” ya daba cuenta del conocimiento de la existencia de registros de las ruinas o fragmentos de los antiguos en otras ciudades fuera de la capital, como el caso de las culturas como Tiahuanaco, Chachapoyas, en este último es reconocido como patrimonio cultural del

Perú de acuerdo con la Ley N°28296 que reconocen a edificios que representan ser Mausoleos de líderes antiguos.

El Mercurio como publicación desempeña un papel muy significativo para los residentes americanos en otros países, son estos: “(...) *alhajas de sólido valor los Mercurios Peruanos que se habían publicado (...) un precioso parto del talento de mis coterráneos.*” Sobre todo cuando se hace conocer sobre los componentes o riquezas que tiene la patria. La carta señalada refiere la necesidad de reconstruir las ventajas o grandezas que dispone América, en este caso el Perú.

MÉTODO

El presente estudio se encuadra dentro de una revisión documental, la cual brinda una mayor la facilidad de comprensión del objeto en estudio por medio de la contextualización histórica y sociocultural (Sá-Silva, et al, 2009); de igual forma se empleó el análisis de contenido, dado que este método tiene como objetivo describir de forma sistemática el contenido mostrado en la literatura (Colle, 2011). Análogamente, se planteó un análisis reflexivo, cuyo propósito consiste en presentar de forma progresiva la práctica fenomenológica (Guillén, 2018).

RESULTADOS

Época Republicana

La comunidad conductora del reciente Estado en la República buscó la edificación de una identidad, que se sometió a un “amor sagrado” a la nación, ya que tan solo al enunciar esta palabra “llena de sentido”, revelaba “las más íntimas emociones del espíritu”. Asimismo, se pretendió la construcción de un prematuro nacionalismo que comprende también una moderna tradición, que tomó componentes del ayer como la herencia incaica, y decidió “olvidar” la época de la sujeción colonial, debido a que: “las tradiciones representan la ordenación de la materia bruta del pasado: se recuerdan algunas cosas y otras se olvidan a propósito, pero todo está

constituido de tal manera que el ayer viene a tener significado para que también el futuro pueda tener sentido.” (Sanders, 1997, 83-84).

En tal contexto, con el fin de proteger los componentes incaicos en su entorno natural se formuló el decreto del 2 de abril de 1822 que prohibió la extracción de minerales y demás objetos que se ubiquen en las huacas; así mismo se restringió la salida al exterior de dos tipos de patrimonio: los recursos naturales y los objetos llamados antigüedades del Perú provenientes de las huacas. De igual forma, con el fin de erradicar la venta y hurto de los monumentos o materiales se desarrolló el decreto del 3 de junio de 1836 por el Presidente Provisional del Perú, Luis José Orbegoso quien dispuso el Reglamento del Museo Nacional, también llamado Museo de Historia Natural, con la finalidad de darle una utilidad pública: albergar y custodiar las “antigüedades indígenas”, y las “preciosidades” que abundan en el país. Este establecimiento podría vender objetos cuando los tuviera duplicados, o intercambiarlos por otros.

En 1839, el gobierno emite una disposición en la que hace partícipe a todos los peruanos que quieran ir en busca de preciosidades y curiosidades (Ramón, G. 2001). En 1841, se dispone de un reglamento adicional del Museo de Historia Natural, el cual regula específicamente “su conservación, aumento y engrandecimiento”. Además, se indica que si hubiese faltas de los objetos o “especies”, se disponga su reparación o sustitución. Extiende la prohibición a las obras de arte como las pinturas, lienzos antiguos y originales de las escuelas española e italiana, sean llevadas al extranjero. En 1845, se continúa fomentando la recolección de “objetos raros”, “antigüedades” y “metales” en los departamentos del Perú y que se los destine al Museo de la capital. Este tipo de instituciones, como el caso del establecimiento del Museo Nacional, se podrían considerar como una prueba del interés nacional por su pasado histórico y cultural “la pedagogía patrimonial, aún y a pesar de guerras civiles y de lo inestable de estas fundaciones, procuró articularse desde los primeros años republicanos” (Armas, 2006, 37).

No obstante, desde las primeras décadas de la Independencia del Perú, se pone más énfasis en el deseo de descubrir lo que encierran las tierras peruanas, principalmente por parte

de países de Europa. Sucede paralelamente a lo señalado el desarrollo de investigaciones científicas, exploraciones y descubrimientos de las múltiples culturas que habitaron tierra peruana, como Tiahuanaco, Chavín, Nazca, entre otras. Entre los documentos más resaltantes que registraron la historia del Perú se tiene "(...) Atlas del Perú (1865), los registros históricos, estadísticos, administrativos, comerciales y de costumbres (1867) (...) En sus páginas podía verse un despliegue de imágenes sin precedentes, que contribuiría a definir la figura de la nación ante la vista del mundo" (Majluf y Wuffarden, 2001, 64). Por otro lado, la preminencia limeña se impuso para robustecer el aumento del centralismo en el país. Se empieza con la modernización de la ciudad limeña: nuevos monumentos como el Dos de Mayo, la restauración de los Descalzos y el nacimiento de la alameda nueva que combinan con el legado de las construcciones coloniales.

Después de un año de que la guerra fuera declarada al Perú por parte de Chile, en 1880, el gobierno de Nicolás de Piérola disponía eternizar la memoria y recuerdos de quienes habían entregado sus vidas por la Patria, por ello, dispuso la construcción de monumentos conmemorativos a las "acciones heroicas realizadas por los hijos del Perú en la presente guerra". Por tal motivo, se establece un Instituto de Bellas Artes, Letras y Monumentos públicos, el cual ha de realizar y conservar los monumentos artísticos nacionales, emular al resto de naciones "cultas", especialmente las ubicadas en Europa (Armas, 2006, 51-52), que poseen tal institución y que esta va a promover el progreso real de los pueblos nativos.

Finalizando el siglo XIX, en un país republicano erigido por una elite y para el servicio de esta, se resalta a la población indígena o también llamada "chola", en la que el historiador Aguirre (2008) sostiene que el indio no participaba en la sociedad y no era un ciudadano, incluso era considerado un criminal en potencia. Desamparados, carecieron de la protección legal y de la iglesia. Por otra parte, tras el fracaso de la guerra con Chile, y la pérdida de espacios en el sur, argumenta Millones Maríñez (2007) que el Estado y los diferentes grupos sociales crean una emblemática identidad nacionalista militar: veneración a los héroes, conmemoraciones y celebraciones han permanecido hasta nuestros días. Esto se debía a la carencia de una identidad general; era necesario acudir a eternizar un recuerdo de tal hecho. A fines del siglo XIX, el Estado peruano reconoce a través del Decreto de 27 de abril de 1893

en el que se prohíben las excavaciones, exploraciones, sin el permiso de la Junta Conservadora de Antigüedades Nacionales en la capital limeña y con sucursales en los departamentos del interior del país (la cual por disposición de este Decreto se habría de crear) y se declaran monumentos nacionales a todas las construcciones antes de la época de la conquista.

Contexto de la Ley del Patrimonio Monumental en los Siglos XX y XXI

El Perú en el siglo XX, exterioriza un contexto social, político y económico asimétrico. El poder político y económico se ejerce desde la capital, encontrándose el desinterés y desconocimiento de lo que sucedía en las localidades del interior, por ello los levantamientos indígenas se hacían más frecuentes. Debe considerarse que la población indígena era objeto de un racismo imperante, que desencadenó en su exclusión social y su esclavitud. A partir de la década de 1920 aumenta el movimiento indigenista que se fraguaba desde mediados del siglo XIX en diversos países de América Latina (Favre, 2007, 10), el APRA, el socialismo de José Carlos Mariátegui *“fueron tributarias de la utopía andina”* (Flores, 1988, 288).

Otros políticos utilizan lo andino como andamiaje político. Leguía declara el Patronato de la Raza indígena (1924). Se da una tendencia al culturalismo con un indigenismo actuante, sin embargo, la posición del gobierno era rescatar el valor que transmitía el patrimonio como parte del respaldo de la nación peruana constituido en los restos del Perú antiguo. Así, los indios del presente y lo que ellos podrían sustentar como manifestaciones culturales en la sociedad, ocupaban un lugar de desplazamiento, *“incas sí, indios no”* (Méndez 2009).

Era pues solo el rescate del valor de una nobleza inca. La Ley 6634 se promulga en el año 1929, creando el Patronato Nacional de Arqueología, primera ley sobre patrimonio nacional del siglo XX y concibe la legislación sobre el cuidado, conservación y disposición legal sobre los bienes monumentales que se han heredado de las diferentes culturas del Perú antiguo. En el año 1939 se da la Ley 8853, esta contempló el patrimonio histórico y artístico correspondiente a monumentos, lugares históricos, esculturas, y demás objetos correspondientes a la época colonial del Perú. El mismo año, se creó el Consejo Nacional de Conservación y Restauración,

el cual se encargó de dicho patrimonio.

En 1971, durante el Primer Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, presidido por Juan Velasco Alvarado (1968-1975), se presenta el Decreto Ley n. 19033, Preincaica a Republicana, normas sobre bienes muebles e inmuebles del Patrimonio Monumental de la Nación. Esta ley sintetiza la doctrina militar de reforma que singularizó a este período con la creación del Centro de Altos Estudios del Ejército (CAEE). Entonces la actuación de Velasco, en 1971, fue convertir la Casa de la Cultura, creada en 1962, en el Instituto Nacional de Cultura (INC).

En la Ley de Organización y Funciones del Sector Educación (Congreso de la República 1981) del año 1981, se observa que la descripción de la política patrimonial ha de ser formulada por el Consejo Nacional de Cultura y ejecutada por el INC. Ese mismo año, se da la Ley sobre Defensa del Patrimonio Monumental de la Nación. En 1983, la Comisión Nacional de Cultura, estando entre sus miembros el Ministro de Educación de ese entonces, presenta el proyecto: Bases para la Formulación de la Política Cultural (Banco Central de Reserva del Perú 1983).

En enero de 1985, se promulgó la Ley 24047: Ley General de Amparo al Patrimonio Cultural de la Nación que menciona la noción de un patrimonio inmaterial como parte del patrimonio cultural de la Nación. Es de esta forma que se clasifica el patrimonio cultural de la Nación como patrimonio documental; patrimonio bibliográfico; y patrimonio arqueológico, histórico y artístico. Asimismo, contempla la salida de estos objetos patrimoniales al exterior, con fines de exposiciones, o científicos, por el lapso máximo de dos años.

Ley General del Patrimonio Cultural de la Nación

Hasta inicios de 1990, en el Perú se vivía una guerra interna. El Gobierno de Alberto Fujimori Fujimori (1990-2000), según Jaime (2007), aplicó una reforma de primera generación a fin de evitar un colapso económico, lográndose una estabilidad macroeconómica a un alto costo social. Fue la época en que se acentuó la desigualdad entre los pudientes y lo menos pudientes. Así, el gobierno entrante de Alejandro Toledo heredó una estabilidad

macroeconómica y un escenario internacional adecuado, pero no aprovechó o corrigió lo que ya estaba en camino. Su gobierno se caracterizó por una *“ausencia de acciones integrales de desarrollo, de una perspectiva reformista y de país*. Los pasos anteriores a la elaboración de la Ley n. 28296 (Congreso de la República 2004), podemos notarlos a fines de la década de los noventa, cuando se convocó por parte de la Comisión de Educación y Cultura del Congreso de la República del Perú, al Conversatorio sobre Patrimonio Cultural de la Nación (Congreso de la República 1999), en el que participaron diversos actores: historiadores, arqueólogos, empresarios, gestores del turismo, políticos, entre otros, y se observó la pugna frente a un: *“problema del patrimonio cultural”*. Entre los diversos tópicos se trataron temas como: el patrimonio tradicional o inmaterial en espera a su consideración como patrimonio. Otros tópicos abordados fueron la pertenencia o propiedad del patrimonio cultural del Estado, de particulares, o de la Nación, asimismo, se señaló la desidia o abandono de la consideración del patrimonio cultural por motivos de desconocimiento y de identidad nacional.

Una consideración al respecto de la relación entre patrimonio e identidad que se menciona es la que “los bienes culturales de la nación no pueden ser analizados de manera vacua...aceptar y comprender nuestra extraordinaria diversidad cultural, fruto de la fusión de diversas civilizaciones y origen de nuestra identidad nacional” (Mujica 2000, 223). Sin embargo, entre las conclusiones o las consideraciones que se tomaron tras esta reunión, la presidenta del Congreso de ese entonces, Hildebrandt (2000) menciona que: “es ya de consenso que el Perú necesita desarrollar significativamente una industria turística”. Y que los bienes patrimoniales poseen una capacidad simbólica para consolidar identidades locales, así como la identidad nacional. A pesar de ello, podemos visualizar una *“persistencia”* en la plasmación de tópicos con relación a las anteriores leyes sobre patrimonio, que puede interpretarse como tópicos sin *“resolver”* porque se vienen presentando en todas las legislaciones anteriores sobre el patrimonio hasta la fecha con modificaciones leves, pero que no logran un objetivo a pesar del tiempo y su disposición legislativa. Respecto a las especificidades de esta Ley, se presentan la clasificación de los bienes patrimoniales como material (muebles e inmuebles); e inmaterial (las manifestaciones orales y tradicionales). Reconociendo que el Estado no es el único que ejerce la propiedad exclusiva del patrimonio cultural de la Nación.

Política Cultural y el Patrimonio Cultural Monumental en los años 2001-2006

La UNESCO ha elaborado una variedad de documentos en relación al patrimonio cultural. Estos se constituyen como “instrumentos normativos”, y son productos de acuerdos de los Estados Miembros para su respectiva puesta en práctica en cada uno de ellos. Entre los documentos destacados figuran: la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972); la Recomendación de la UNESCO sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular; la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001); la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003); Directrices para la Creación de Sistemas Nacionales de Tesoros Humanos Vivos (2004). Estos materiales presentan, desde la década de los setenta, dos tipos de patrimonio mundial: uno cultural y otro natural. Posteriormente, la UNESCO (2003), en la aprobación de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, define al patrimonio inmaterial como “...los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que le son inherentes que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural”

Este se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. Asimismo, la UNESCO (2004), reconoce que hasta estos tiempos las áreas protegidas han constituido un lugar restringido para las poblaciones nativas o locales debido a la negación de acceso a estas y a sus recursos, a pesar de que los nativos deberían ser los únicos en tomar decisiones respecto a lo que sucede dentro de su territorio por ser un derecho que le confiere su autoridad ancestral. Por lo tanto, recomienda una atención de parte del gobierno en un acercamiento a una política no exclusionista y de valores que deben ser asignados a los bienes de acuerdo a las diferentes comunidades locales e indígenas.

El enmarque de la política cultural del Estado peruano en esta época y en especial a partir del gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006) fue fomentar el consumo del patrimonio cultural prehispánico, antes que una política propiamente integradora de la cultura. Esta política cultural del patrimonio se orientó primordialmente hacia el desarrollo y fomento del turismo; sin embargo, no se dio así. Tras la adopción de las políticas de liberalización de la economía peruana adoptadas por el régimen de Alberto Fujimori, a fines de la década de los noventa, el gobierno japonés, por intermedio de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA 1999), elabora un estudio “en respuesta a una solicitud del Gobierno de la República del Perú”.

Este documento constituiría un plan de acción estratégico para definir y explotar los recursos turísticos bajo el esquema de la reducción de la pobreza, así como el cambio de la imagen internacional del Perú. El tiempo fijado en años como meta es el siguiente: periodo del Plan Maestro a ser logrado al año 2015, y corto plazo a ser logrado el año 2005. Se describe la búsqueda de productos y recursos no tradicionales y lo que pueda caracterizar al Perú como destino turístico. Otra condición que se planteó fue la transferencia a una administración por parte de entes privados de los recursos patrimoniales. Para Mould De Pease (2003), en la política del gobierno de Fujimori, la conservación cultural de la Nación queda relegada después de turismo, postergando, de esa manera, la incorporación de la administración del patrimonio cultural como un servicio público.

El gobierno de Alejandro Toledo para el año 2004, daría una continuación de estas políticas, sin embargo, el énfasis de su discurso aparenta partir de una política propia basada en la propuesta de un turismo que reflejara y resaltara el estilo de vida de los pueblos nativos y su cosmovisión, de forma que su cultura pueda ser conocida y apreciada por los visitantes. Azpurt (2007) señala que las medidas llevadas a cabo en los primeros años de su Gobierno obtendrían una consecuente desilusión como respuesta de los grandes sectores sociales del país.

El presidente Alejandro Toledo y su esposa, la Primera Dama de la Nación, se presentaban ante la población peruana como personajes del mesianismo salvador, cuando en realidad,

según Umberto (2005), solo era un recurso para ganar la confianza y el voto del sector más humilde del país. Como se puede observar presidente de la República, Alejandro Toledo, se sirve de la cultura patrimonial para sus fines políticos. La estrategia política será la difusión de un conocimiento acumulado sobre la historia del Perú, en especial la que corresponde al Perú antiguo.

Adicionalmente a lo mencionado, otra estrategia es poner a trabajar a los individuos pertenecientes a las denominadas “culturas vivas” (patrimonio inmaterial) para convertirlos en los principales protagonistas del turismo alterativo en el Perú. Por lo que se consideraba importante capacitar a las comunidades en temas de contabilidad y de gestión turística, el Plan Maestro de Desarrollo Turístico recomendaba que los artistas también participaran utilizando su arte como un recurso turístico relevante. Asimismo, la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA 1999), estableció la creación de una base de datos de los pobladores que tengan habilidades especiales e intermediar entre los establecimientos turísticos que necesiten su habilidad y virtuosismo para mejorar los ingresos del turismo.

En el documento, “Cinco años: crecimiento económico sostenido y recuperación democrática” (Presidencia del Consejo de Ministros 2006), que, a manera de memoria, presenta el gobierno de Alejandro Toledo al término de su periodo presidencial. En cuanto al rubro del turismo, presenta una orientación con énfasis al turismo internacional receptivo, más no un turismo para los nacionales. Se da cuenta de productos turísticos sobre la base de varios trabajos de remodelación; de investigación y conservación; entre otros, en relación a lugares donde se hallen objetos y bienes arqueológicos del Perú antiguo, en especial. Sin embargo, en ninguna parte de este documento se indica o describe el acceso o el fomento del turismo para el ciudadano peruano.

El Papel del Instituto Nacional de Cultura ¿Ente Detentor o Intermediario del Patrimonio?

La inseguridad y, por ende, la debilidad institucional del INC era un hecho por la forma de actuar de cada una de las direcciones. Durante el Gobierno de Transición de Valentín Paniagua, la Dirección Nacional del INC fue tomada por administradores por breves períodos.

En el año 2002, guía la Dirección Nacional el arqueólogo Luis G. Lumbreras, cuya gestión duraría hasta agosto del 2006 (INC 2002). Cabe señalar que, durante esta etapa, entidades como el MINCETUR y PROMPERÚ conjuntamente con el INC tuvieron una estrecha relación en la gestión y desarrollo patrimonial, logrando que patrimonios arqueológicos como el Machu Picchu tengan mayor afluencia de turistas año tras año. Asimismo, se aprecia una singular política con respecto al patrimonio, la cual lleva a cabo el INC durante la gestión del doctor Lumbreras. Su promoción o difusión se plasma en una publicación propia del INC, la revista: Gaceta Cultural del Perú (GCP), empieza a publicarse en el año 2004 hasta la actualidad. Esta herramienta reflejó el actuar y las intenciones de la Dirección Nacional de entonces. En los primeros años de su gestión manifestó una orientación al desarrollo del patrimonio arqueológico. Un primer reto en el camino hacia el consumo patrimonial es restaurar y poner en valor a los mismos (Lumbreras, 2000). Esta orientación hacia el desarrollo del patrimonio arqueológico en el Perú estuvo argumentada en el concepto de una cultura originaria parecida a las de Egipto, China, India.

Al momento de su desempeño en una institución como el INC, el tema del presupuesto es puesto en claro con relación a su ínfimo porcentaje asignado al sector cultural. El Estado y la población no han tenido esa conciencia plena de estos valores y trascendencias. Tal vez por eso los aportes del Estado para las tareas de conservación y fomento de la cultura no tienen el peso que debieran (Lumbreras, 2004). Sin embargo, este discurso no varió con el paso de los años en su gestión. Muy a pesar de ello, el INC muestra benevolencia hacia el Estado por la carencia presupuestal, y no solo con el sector cultural, sino para con otras instituciones estatales. La resignación por este aspecto se da, y queda optar por otras salidas. Se plantea un presupuesto no sólo para los ingresos del INC, sino para zonas del Perú donde se hallen conjuntos arqueológicos que resalten en sus atractivos tanto culturales y naturales, tales como Machu Picchu, Pachacamac, Chan Chan, Las Líneas de Nazca, entre otros. Las cuales ya habían sido inscritas en la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO (UNESCO. World Heritage, 2008). El turismo es creciente, en especial, en los lugares arqueológicos.

Otra fuente en la obtención de más recursos se orienta en la artesanía como producto de una cultura o conocimiento inmaterial. El INC se propone impulsar el desarrollo de las posibilidades de la artesanía y el turismo en el país. Si bien es cierto existen múltiples beneficios, mencionados por el INC, no solo para el Estado, sino también para los mismos pobladores de las comunidades (Guerra 2005). Lo que subyace es la condición de quienes siempre van a constituir los “productores de productos culturales”, y quienes van a consumir estos productos.

Es el nuevo orden internacional en el que el Perú ha ido ingresando paulatinamente con el tiempo, pero que en esta época se da una formalización institucional para la venta de la cultura patrimonial, con fines redituables. Ello trae como consecuencia la incapacidad institucional del INC. Un ejemplo es la ausencia de un registro y difusión adecuada del patrimonio monumental que posee el país, registro que en 2006, la Fundación Telefónica de España, en el Perú, logró con la presentación de tres catálogos de piezas de los museos (Varón Gabai, 2006). Este patrimonio registrado por entidades extranjeras, y difundidas primero para estas a través de la tecnología aún no accesible para la mayoría de los ciudadanos del país. Sierralta Ríos (2007), plantea que este tipo de participación calificada de solidaria, se caracteriza por una penetración cultural, donde el ente inversionista va a mostrar una buena imagen (ayuda cultural) en la sociedad del país anfitrión.

En el Perú, empresas trasnacionales como Telefónica y su “*apoyo cultural*” con el nombre de Fundación Telefónica, entidad que ejecuta proyectos culturales en varios países de América Latina con el fin de crear una buena imagen y superar su accionar monopólico gracias al cual lograron instalarse en varios países de la región.

El Consumo del Patrimonio: Consumidor Extranjero y Exclusión Nacional

La acción discursiva con respecto a la utilidad del patrimonio como identidad estuvo sujeta a la política gubernamental del Estado en la promoción del país. Los antecedentes cercanos los podemos evidenciar en los inicios de la candidatura de Alejandro Toledo quien, al lado de

su esposa Eliane Karp, decidió implantar la realeza inca en las calles de Camacho y lograron primeras planas. (...). Uno se convirtió en experto en finanzas internacionales, la otra en antropóloga diestra en el Perú profundo. Fueron andinos a la hora de cantar un huayno, occidentales al momento de lucir ropa de marca. Pachacútec y Mama Ocllo saliendo de una moderna casa en una camioneta 4x4 y mensajeros de los pobres con una cuenta bancaria de origen nunca explicado (Jara 2005). Durante su gobierno, el patrimonio mueble de la Nación sale al extranjero. Muchas veces y por primera vez, son también llamados préstamos o exposiciones. Estos se caracterizan por mostrar una cantidad significativa de bienes arqueológicos muebles, tales como cerámicas, tejidos y joyas, deslumbrando al mundo.

Entre los países donde se exhibe el patrimonio peruano se encuentran Chile, Francia, Italia, Nueva Zelandia, México, Estados Unidos, Alemania, España. El diario “El País” expresaba así el sincretismo de la exposición “*Perú indígena y virreinal*”, inaugurada en el Museo Nacional de Arte de Cataluña (MNAC). Por su parte el Director Nacional del INC se mostró muy entusiasta y complaciente por este tipo de eventos. Lo “selecto” de las exposiciones del patrimonio cultural, es consumido por un público elitista, así como de extranjeros. En la GCP del 2004 se puede apreciar que las exposiciones en el exterior, tienen como representante a la primera dama, Eliane Karp de Toledo. Lumbreras (2004) menciona que:

seguimos una política descentralista y democrática como sabemos que es la voluntad política del régimen. Las pocas veces que he tenido la oportunidad de conversar con ellos sólo he recibido aliento y, en ningún caso, consignas. Creo que es una relación deseable.

En este “desarrollo” o gestión del patrimonio por parte del INC, se utiliza un lenguaje de carácter publicitario, el mismo desarrolla su temática, su tarea cultural. Siempre dando un resalta miento de lo heredado del antiguo Perú: “El oro de los dioses; Verdaderas joyas de nuestro notable desarrollo metalúrgico y orfebre prehispánico”. Eliane Karp el 20 de mayo del 2006 junto con el arqueólogo Walter Alva presentaron en el Museo Arqueológico de Alicante (MARQ), en España, la muestra “El Señor de Sipán: Misterio y esplendor de una cultura pre inca”. Luego de presentar con éxito en el 2001, la exposición de artesanías “De los Andes a la Amazonía”, en las galerías comerciales Lafayette en París, Francia, el gobierno de Perú, representado por la Primera Dama Eliane Karp-Toledo, inauguró el 4 de abril del 2006 la muestra “Perú: el arte de Chavín a los Incas”, en el Petit Palais. La exposición fue calificada

de importantísimo evento cultural. La muestra arqueológica contó con cerca de 200 piezas seleccionadas de los 15 museos más importantes del Perú entre objetos de alfarería, cerámica, textiles y ornamentos de oro de las culturas precolombinas peruanas, principalmente de la cultura Chavín e Inca. Actualmente, el Perú está presente en el Museo Quai Branly, este museo cuenta con 18,755 objetos peruanos en su colección, entre los cuales 85 forman parte de una exposición permanente. Entre los más importantes están diversas piezas provenientes de Chavín y Paracas, así como una exposición multimedia del sitio inca Choquequirao.

En el consumo patrimonial se muestra una exclusión con respecto a los sectores mayoritarios de la población peruana. Las poblaciones marginales y rurales, tanto de Lima como de las provincias no disponen del tiempo, y medios para poder acceder a los “productos” culturales como las publicaciones del INC. El enfoque hacia el elemento patrimonial no es el de un plan cultural integral nacional, sino por el contrario, el establecimiento del valor comercial que puede ofrecer para el turismo, turismo enfocado principalmente en el público extranjero. La “resignación” gubernamental, y la “venta simbólica” de la riqueza cultural del patrimonio monumental han adquirido en países como el Perú, y en especial, a través de sus actores políticos, una característica comercial. El gobierno de Alejandro Toledo enfocó su mira en el patrimonio cultural de la nación como una fuente de obtención monetaria para mitigar la pobreza en el Perú.

En los últimos años de la década de 1990, el Perú, según Jaime Jaime (2007), se situó en un contexto internacionalmente favorable, aspecto que al gobierno venidero, le hubiese permitido un crecimiento de un 7,0% u 8,0%, pero no fue así, creció en un mediocre 4,5%, debido a que Toledo dejó de lado el inicio de las reformas de segunda generación, que son las que hubiesen permitido un crecimiento económico y se hubiese traducido en un mayor bienestar para la población. Además, el gobierno de Toledo no administró eficientemente la herencia recibida en términos de estabilidad macroeconómica y pacificación del país. Sin embargo, la imagen del Perú en el ámbito internacional constituyó un ejemplo a nivel del turismo. Según informes internacionales que “miden” la afluencia del turismo extranjero en el Perú, como a través del World Economic Forum. The Travel y Tourism Competitiveness Report

(2007), este se ubicó en el octogésimo primero lugar en relación a los 124 países que presenta este informe. Así, el Perú ocupa el quinto lugar en América del Sur para el destino turístico.

CONCLUSIÓN

El patrimonio cultural de la nación peruana; a lo largo de su historia no fue considerado como elementos de disfrute y aprendizaje en beneficio de la población, en contraposición fueron emplearon con fines políticos y económicos dado que constituye un bien exótico para la persona extranjera. En consecuencia de tal situación, el periodo comprendido entre los años del 2001 al 2006, hubo un énfasis de la venta de los objetos históricos como patrimonio monumental.

En tal sentido; con el fin de frenar la fuga de los patrimonios culturales se desarrolló como media solutoria la institucionalización o gestión cultural de los patrimonios arqueológicos debido al interés del consumo turístico (con orientación a un público extranjero).

El tipo de participación de la ciudadanía con escasos recursos o población indígena, especialmente de la sierra y selva del país, ha sido el de ser utilizados como parte del “patrimonio cultural vivo” o patrimonio inmaterial mediante el discurso de desarrollo, participación multicultural y superación de la pobreza. Así mismo, se evidencia que los actos y disposiciones legislativas desde el establecimiento de un orden como el sistema colonial a la actualidad en relación al patrimonio cultural de la Nación no ha variado en constituir “letra muerta” en su aplicación, y ello se aprecia en la continua depredación de que ha sido objeto.

Análogamente, continúa existiendo un afianzamiento del Perú como nación de rostro aún “salvaje” o “subdesarrollado”, debido al frecuente discurso nacionalista del patrimonio desde el Estado, el cual adopta modelos de los sistemas “desarrollados” o modernos, generando una continua dependencia cultural.

REFERENCIAS

- Agencia de Cooperación Internacional del Japón. (JICA, 1999). *Plan Maestro de Desarrollo Turístico Nacional en la República del Perú*. Informe Final. Lima, 3 vols.
- Aguirre, C. (2008). *Dénle duro que no siente: poder y transgresión en el Perú republicano*. Lima: Asociación Fondo de Investigadores y Editores.
- Alva, W. y Lumbreras, L. (2000). *Patrimonio cultural del Perú*. Lima: Fondo Ed. Congreso del Perú, 2000. 2 t.
- Ansión, J. (1986). *Anhelos y sinsabores: dos décadas de políticas culturales del Estado peruano*. Lima: GREDES, 101.
- Armas Asín, F. (2006). *La invención del patrimonio católico. Modernidad e identidad en el espacio religioso peruano, 1820-1950*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores, 54, 37, 51, 52
- Arriaga, P.J. (1920). *La extirpación de la idolatría en el Perú*. Lima: Imprenta y Librería Sanmarti y Ca., 22.
- Azpur, J., Ballón, E., Chiroque, S., Gamero, J., Grompone, R., La Rosa, L., Mauro R., Oscátegui, J., Paredes, M., Schulte-Bockholt, A., Sepúlveda, L., Tokeshi, J., Vergara, A., Zavalla, C. y Zolezzi, M. (2004). *Perú: hoy, los mil días de Toledo*. Lima: Desco, 2004, 12. Buena parte del periodo presidencial de Alejandro Toledo (del 2001 al 2004).
- Azpurt, J. (2007). Construcción de un nuevo escenario para la descentralización. En Rey de Rosario (Ed.), *Pobreza, desigualdad y desarrollo en el Perú* (pp. 49-56). Oxfam GB. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/PAOXFAM2007INFORME.pdf>
- Barbosa, E. (2000). "Defensa del coleccionismo de bienes culturales y de los museos", en Walter Alva, *Patrimonio cultural del Perú*. Lima: Fondo Ed. Congreso del Perú, 379.
- Berrin, K. (1997). *The Spirit of Ancient Peru: Treasures from the Museo Arqueológico Rafael Larco Herrera*. New York: 1997, 16.
- Castrillón, A. (2000). "Museos y patrimonio cultural", en Walter Alva, et al., *Patrimonio cultural del Perú*. Lima: Fondo Ed. Congreso del Perú, 272.
- Cornejo Polar, J. (1989). "Políticas culturales y políticas de comunicación", *Contratexto, Revista de la Facultad de Ciencias de la Comunicación*, 57, 76.
- Cortés, G., Vicn, V., Lumbreras, L., Quiroz, T., Reátegui, F. y Alfaro, S. (2006). *Políticas culturales: ensayos críticos*. Lima: OEI; INC; IEP, 2006.
- De La Cruz, R. (2006). *Conocimientos tradicionales y el derecho consuetudinario*. Unión Mundial para la Naturaleza, 2006, 25 de agosto de 2009, 19:00 h, <<http://www.rimisp.org/getdoc.php?docid=6584>>, 7.
- De Pedro Robles, A. E. (2009). *Arqueologías americanas. La representación del mundo antiguo mexicano y el debate estético en el contexto europeo de la primera mitad del siglo XIX*. *Decimonónica*. 6 (1), 46-68 <http://www.decimononica.org/arqueologias-americanas-la-representacion-del-mundo-antiguo-mexicano-y-el-debate-estetico-en-el-contexto-europeo-de-la-primera-mitad-del-siglo-xix/>
- Decreto Supremo (27 de abril de 1893). Normas legales "Adoptando medidas para conservar los materiales de la historia primitiva del país". [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/9C2B7F6047159768052577E400626DF2/\\$FILE/18morales.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/9C2B7F6047159768052577E400626DF2/$FILE/18morales.pdf)

- Duviols, P. (2003). *Procesos y visitas de idolatrías: Cajatambo, siglo XVII, con documentos y anexos*. Lima: PUCP, IFEA, 22.
- Favre, H. (2007). *El movimiento indigenista en América Latina*. Lima: IFEA; CEMCA; Lluvia editores, 2007, 10.
- Flores Galindo, A. (1988). *Buscando un inca: identidad y utopía en los Andes*. Lima: Horizonte, 288. 275-276.
- Flóres-Zúñiga, F. (2008) "Valle de Huatica: Cercado, La Victoria, Lince y San Isidro" (t. I), en *Haciendas y pueblos de Lima: historia del valle del Rímac: desde sus orígenes al siglo XX*. Lima: Fondo Ed. Congreso del Perú; Municipalidad de Lima.
- Gootenberg, P. (1995). *Población y etnicidad en el Perú republicano (siglo XIX): algunas revisiones*. Lima: IEP, 1995, 13.
- Guerra, D. (2005). "Artesanía: ¿cómo aprovecharla", *Gaceta Cultural del Perú*, 10 (2005): 3.
- Guillén, G. (2018). El análisis reflexivo y el método fenomenológico. Contribución a la detrascentualización de la fenomenología. *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, (7), 237-255. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587388>
- Harvey, E. (1979). *Legislación cultural en los seis países del Convenio Andrés Bello*. Informe n.2, París: UNESCO, 1979, 19, 24 de marzo de 2009, 18:00 h, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000365/036583SB.pdf>>
- Hildebrandt, M. (2000). "Presentación", en Walter Alva, et al., *Patrimonio cultural del Perú*. Lima: Fondo Ed. Congreso del Perú, 11
- Instituto Nacional de Cultura. (INC, 2006). *Memoria institucional*, 4. Lima: 2007
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INE, 2009). *Perú: estimaciones y proyecciones de población total por años calendario y edades simples, 1950-2050*. Lima, 24
- Jaime, H. (2007). *La economía en el gobierno de Alejandro Toledo: pocos avances y muchos retrocesos en un contexto excepcionalmente favorable*. Lima: San Marcos
- Jara, U. (2005). *Historia de dos aventureros. La política como engaño*. Edición del autor. <https://www.librosperuanos.com/libros/detalle/6497/Historia-de-dos-aventureros.-La-politica-como-engano>
- Karp De Toledo, E. (2004). *La diversidad cultural y los ciudadanos del sol y la luna. Propuestas para la inclusión social y el desarrollo con identidad de los pueblos originarios del Perú*. Lima: Despacho de la Primera Dama de la Nación, 55
- Kauffman Doig, F (1955). Balance y bibliografía de la arqueología Chavín, 11: 248-270. Los estudios de Chavín (1553-1919), 14: 147-249. 1964. <https://doi.org/10.51433/fenix-bnp.1964.n14.p147-249>
- Kaulicke, P. (1998), "Entre la ilusión y la realidad: cien años de arqueología en el Perú", en *I Encuentro Internacional de Peruanistas: Estado de los Estudios Histórico-sociales sobre el Perú a fines del Siglo XX*, [(Lima: 1996)]. Lima: Universidad de Lima, Fondo de Cultura Económica, t. I, 171-172.
- Ley 24047: Ley General de Amparo al Patrimonio Cultural de la Nación. 21 de diciembre de 1984, 25 de enero de 2009, 18:00 h, <<http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/24047.pdf>>.
- Ley 28296 de 2007. Ley general del patrimonio cultural de la nación 28296 y su reglamento. 2 de junio de 2006.

- Ley 6634: Creando el Patronato Nacional de Arqueología. 13 de junio de 1929, 26 de agosto de 2008, 15:00 h, <<http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/06634.pdf>>.
- Ley 8853: Creando el Consejo Nacional de Conservación y Restauración de lugares históricos, edificios, monumentos, muebles, joyas, pinturas, esculturas, y, en general, de todo objeto que tenga valor histórico o artístico de la época colonial; indicando su constitución; y señalando sus obligaciones y atribuciones, 9 de marzo de 1939, 19 de febrero de 2008, 13:00 h, <<http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/08853.pdf>>
- Ley n. 15624: Ley de Fomento de la Cultura. 24 de setiembre de 1965, 15 de febrero de 2008, 12:00 h, <<http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/leyes/15624.pdf>>
- Lumbreras, L. (2000). "Comentarios", en Walter Alva, et al., *Patrimonio Cultural del Perú*. Lima: Fondo Ed. Congreso del Perú, 92
- Majluf, N. y Wuffarden, L. (2001) (editores). *La recuperación de la memoria: Perú, 1842-1942*. Lima: Museo de Arte de Lima; Fundación Telefónica, 64
- Méndez, C. (2009). Incas Sí, Indios No: Notes on Peruvian Creole Nationalism and its Contemporary Crisis. *Journal of Latin American Studies*, 28(1). <https://doi.org/10.1017/S0022216X00012682>
- Millones Maríñez, I. (2007). "Guerra y memoria: las conmemoraciones de la Batalla de Tarapacá en Lima", en José y Emilio Rosario Chaupis Torres, (compiladores). *La Guerra del Pacífico, aportes para repensar su historia*. Lima: Línea Andina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 351-373
- Mould De Pease, M. (2003), *Machu Picchu y el Código de Ética de la Sociedad de Arqueología Americana. Una invitación al diálogo intercultural*. Lima: CONCYTEC; PUCP, 115
- Mujica, R. (2000). Comentarios en Walter Alva. *Patrimonio cultural del Perú*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 223.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (29 de septiembre de 2003). El texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n#:~:text=Se%20entiende%20por%20%E2%80%9Cp%20atrimonio%20cultural,como%20parte%20integrante%20de%20su>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura, (Junio de 2008). World Heritage Information Kit. https://whc.unesco.org/documents/publi_infokit_en.pdf
- Ramón, G. (2001). Pascal Riviale. Los viajeros franceses en busca del Perú Antiguo (1821-1914), *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 30(1), 175-185. <https://doi.org/10.4000/bifea.7359>
- Resolución Suprema N° 162-2002-ED. Período del cargo: desde el 20 de agosto del 2002 hasta el 17 de agosto del 2006, 20 de agosto de 2009, 21 h, <<http://inc.perucultural.org.pe/inst2.shtml>>.
- Riviale, P. (2000). Los viajeros franceses en busca del Perú antiguo: 1821-1914. Lima: IFEA; PUCP. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.3568>
- Sanders, K. (1997) *Nación y tradición: cinco discursos en torno a la nación peruana: 1885-1930*. Lima: PUCP, Fondo de Cultura Económica, 83-84.
- Sá-Silva, J., Almeida, C. Y Guindani, J. (2009). Pesquisa documental; pistas teóricas y metodológicas. *Revista brasileira de história & ciencias sociais*, 1(1), 1-15. <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Sierralta Ríos, A. (2007). *Internacionalización de las empresas latinoamericanas*. Lima: PUCP.
- Stastny, F. (2000). "Riesgos y promesas del patrimonio cultural", en Walter Alva, et al., *Patrimonio cultural del Perú*. Lima: Fondo Ed. Congreso del Perú, 170

- Szyszló, F. (2005). "Lo que piensan los artistas", *Gaceta Cultural del Perú*, 10. 19
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América: el problema del otro*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1987, 25,50
- Umberto, J. (2005). Historia de dos aventureros. Toledo y Karp, la política como engaño. Lima: s.n., 104-105
- UNESCO (1979). Actas de la Conferencia General. 20ª Reunión París: 24 de octubre – 28 de noviembre de 1978. Volumen 1: Resoluciones. París, 1979, p. 99, 23 de agosto de 2008, 16.00 h, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032s.pdf>>.
- UNESCO (2004) "Estado del patrimonio mundial en América Latina y el Caribe, 2004", en Convención para la protección del patrimonio mundial cultural y natural Comité del Patrimonio Mundial 28ª Sesión, Suzhou (China): 28 de junio al 7 de julio de 2004b, 6-134, 24 de setiembre de 2008, 20:00 h, <<http://whc.unesco.org/archive/2004/whc04-28com-16es.pdf>>, 103-104. 123 Ibíd.
- Uribe, P. (2000) "Instituciones y patrimonio cultural", en Walter Alva, et al., *Patrimonio cultural del Perú*. Lima: Fondo Ed. Congreso del Perú, 244.
- Valcárcel, L. (1941). Charla Cultura Peruana, *Revista Bimestral Ilustrada*, I, 2 (1941): 16.
- Varón Gabai, R. (2006), "Perucultural", en Edwin Benavente García, et al., *Casos de gestión cultural en el Perú*. Lima: OEI; INC, Universidad de Piura, 135.
- Vich, V. (2007). "Magical, Mystical: el Royal Tour de Alejandro Toledo", en Santiago López Maguiña, et al., *Industrias culturales: máquina de deseos en el mundo contemporáneo*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 313-325.
- World Economic Forum. The Travel & Tourism Competitiveness Report 2007. Furthering the Process of Economic Development, Geneva, 2007, 24 de marzo de 2009, 09:00 h, <<http://www.weforum.org/pdf/tourism/Part1.pdf>>.
- Young-Hyun, J (2005). *Sacerdotes y transformación social en el Perú: 1968-1975*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 44.



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

Valoración económica del área de conservación regional de Codo de Pozuzo-Perú

Economic valuation of the regional conservation area of Codo de Pozuzo-Peru

Valorização econômica da unidade de conservação regional de Codo de Pozuzo-Peru

Martín Palomino Contreras

mpalomino@lamolina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-4297-9099>

José Sánchez Uzcátegui

jmsanchez@lamolina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-0447-9154>

Roger Loyola Gonzales

rogerloyola@lamolina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-0602-7904>

María Isabel Manta Nolasco

mmanta@lamolina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-4467-9778>

Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

Artículo recibido en enero de 2023, arbitrado en marzo de 2023, aprobado en abril de 2023

RESUMEN

Los bosques tropicales son fuente reguladora de temperatura y hábitat de especies de flora y fauna, que están siendo vulnerados por el crecimiento de la población urbana y la expansión de la superficie agrícola, principalmente por demanda internacional de productos agrícolas orgánicos. El objetivo fue elaborar una valoración económica del Área Conservación Regional Codo de Pozuzo, declarada como tal en febrero del 2021; para ello, se aplicó la metodología de transferencia de beneficios, fundamentada en una revisión documental; se recopiló la producción científica mundial mediante sistematización de información, delimitando al grupo de servicios ecosistémicos identificados en el ámbito de la investigación. Se evidenció que el valor económico de conservar 10 453.45 hectáreas es de \$ 457 474.39/año y que el valor actual de los beneficios con conservación es mayor que cuando no existía la zona de conservación, concluyendo que los servicios ecosistémicos de uso directo son los más valorados.

Palabras clave: *beneficios intertemporales; servicios ecosistémicos; transferencia; valoración económica*

ABSTRACT

Tropical forests are a source of temperature regulation and habitat for flora and fauna species, which are being affected by the growth of the urban population and the expansion of agricultural area, mainly due to international demand for organic agricultural products. The objective was to develop an economic valuation of the Codo de Pozuzo Regional Conservation Area, declared as such in February 2021; for this, the benefit transfer methodology was applied, based on a documentary review; the global scientific production was compiled by means of information systematization, delimiting the group of ecosystem services identified in the field of research. It was evidenced that the economic value of conserving 10 453.45 hectares is \$ 457 474.39/year and that the current value of the benefits with conservation is greater than when the conservation area did not exist, concluding that direct use ecosystem services are the most valued.

Keywords: *intertemporal benefits; ecosystem services; transfer; economic valuation*

RESUMO

As florestas tropicais são fonte de regulação de temperatura e habitat para espécies da flora e fauna, que estão sendo afetadas pelo crescimento da população urbana e pela expansão da área agrícola, principalmente devido à demanda internacional por produtos agrícolas orgânicos. O objetivo foi desenvolver uma avaliação econômica da área de conservação Regional de Codo de Pozuzo, declarada como tal em fevereiro de 2021; para isso, foi aplicada a metodologia de transferência de benefícios, com base em uma revisão documental; a produção científica global foi compilada por meio da sistematização da informação, delimitando o grupo de serviços ecossistêmicos identificados no campo da pesquisa. Evidenciou-se que o valor econômico da conservação de 10 453,45 hectares é de R \$ 457 474,39/ano e que o valor atual dos benefícios com a conservação é maior do que quando a área de conservação não existia, concluindo que os serviços ecossistêmicos de uso direto são os mais valorizados.

Palavras-chave: *benefícios intertemporais; serviços ecossistêmicos; transferência; valoração econômica*

INTRODUCCIÓN

El crecimiento que ha experimentado la población humana a nivel global, ha devenido en problemas ambientales cuya repercusión ha generado distorsión en el equilibrio ecológico; en consecuencia, los bienes y servicios indispensables para las personas se han visto afectados de forma considerable (Právělie, 2018). Tan solo en el continente americano, países como Estados Unidos, México, Brasil, Perú y Colombia reflejan consecuencias por la vulnerabilidad ante las perturbaciones antropogénicas debido al aumento poblacional (Nguyen y Liou, 2019).

Frente a la realidad expuesta, se ha evidenciado la necesidad de proteger de alguna manera, los espacios naturales como bosques, humedales, cuencas, manglares, entre otros. Es de esta manera que se establecen las zonas naturales protegidas, como las áreas de conservación regional, las cuales cuentan con límites claramente establecidos y que albergan múltiples especies de la flora y fauna que interactúan en ellas; adicionalmente, son respaldadas por leyes que eviten una explotación indebida de sus recursos (Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado [SERNANP], 2013).

Sin embargo, y de acuerdo a lo expresado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2020), los habitantes rurales hacen un uso considerable de los recursos silvestres desde tiempos remotos, deviniendo muchas veces en prácticas no sostenibles que los afectan. Se debe tener en cuenta que, si bien se requiere un cuidado de los espacios naturales por ser fuente de diversidad biológica, en contraparte, una importante cantidad de los ingresos de muchas familias dependen de las actividades económicas que ahí se desarrollan (León Morales, 2007).

Ahora bien, dentro de los espacios naturales en mención se encuentran los Andes Tropicales, entendidos como las regiones más ricas y con mayor biodiversidad del mundo, las cuales abarcan parte territorial de países como Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina y Chile (Pratolongo, 2005). En contraparte, a pesar de su excepcional riqueza en especies endémicas, esta biodiversidad se ha ido reduciendo debido a la pérdida de más del 70 % del hábitat de las mismas (Tognelli, Lasso & Bota-Sierra, 2016).

En este mismo orden de ideas, el Perú se encuentra en la cuarta prioridad de conservación de dieciséis áreas ubicadas en los Andes Tropicales (Póveda, 2006). Asimismo, la ecorregión de las Yungas Peruanas está considerada como el área prioritaria por su capacidad de producción de agua dulce (Tovar Narváez, Tovar Ingar, Saito Díaz, Soto Hurtado, Gastelumendi, Cruz Burga & Rivera Campos, 2010), la cual conforma el ecosistema de diversas especies endémicas locales.

No obstante, y a pesar de lo anteriormente argüido, el Ministerio del Ambiente (MINAM, 2018) reportó que, entre los años 2001 y 2016, en Perú se han perdido 1.974 208 hectáreas de bosques a causa de la deforestación; en este sentido, el departamento de Huánuco ocupa el cuarto lugar en disminución con el 14.3% a nivel nacional, mientras que la provincia de Puerto Inca ocupa el primer lugar en estas pérdidas con el 75.4 % a nivel departamental.

En el departamento antes mencionado, el distrito de Codo del Pozuzo no es ajeno a esta problemática; en los últimos 16 años, el área boscosa se ha reducido de 272. 699 a 222.257 hectáreas, representando el 8.94 %. De igual manera, es poco probable que cambie el rumbo de esta situación si no se implementan acciones para mantener la estabilidad de los ecosistemas, los cuales se encuentran afectados principalmente por actividades antrópicas que ahí se desarrollan como la ganadería, agricultura, pesca y extracción forestal, generando deforestación, fragmentación, contaminación del aire y defaunación (Keenan, Reams, Achard, de Freitas, Graingern & Lindquist, 2015; Právělie, 2018; Laurance, Nascimento, Laurance, Andrade, Ewers, Harms, & Ribeiro, 2007; Manta, 2017; Lewis, Edwards & Galbraith, 2015; Kurten, 2013; Corlett, 2013).

Adicionalmente, otras de las causas de deforestación de la zona se deben a los incendios forestales, cambios de composición, cambios netos de productividad primaria (Dwomoh, Wimberly, Cochrane y Numata, 2019; Oris, Asselin, Ali, Finsinger y Bergeron, 2014; Ren, Ma y Li, 2014; Manta y León, 2004; Millennium Ecosystem Assessment [MEA], 2005; Wingfield, Bockerhoff, Wingfield y Slippers, 2015; Gang, Li, Chen, Mu, Ren, y Groisman, 2013; Nemani, Keeling, Hashimoto, Jolly, Piper, Tucker, Mineni y Running, 2003), cambios biogeoquímicos (Meyerholt y Zaehle, 2015; Wang y Houlton, 2009; Meunier, Gundale, Sánchez y Liess, 2016; Arneth, Harrison, Zaehle, Tsigaridis, Menon, Bartlein y Schurgers, 2010; Mligo, 2019; Liu, Ballantyne y Cooper, 2019; Deklerck, De Mil, Ilondea, Nsenga, De Caluwé, Van den Bulcke, Van Acker, Beeckham y Hubau, 2019) y la mayor demanda de alimentos debido al crecimiento de la población.

En relación a lo mencionado *ut supra*, el distrito de Codo del Pozuzo, al ubicarse dentro de la ecorregión de las Yungas Peruanas también conocidas como Ceja de Selva y Selva Alta, cuenta con 11 de los 17 sistemas ecológicos, con presencia de 106 especies animales con una alta concentración de aves que representan el 57.6 % del total de aves que son foco de protección; asimismo, en esta área de conservación se encuentran los únicos registros de sapos *Bufo chavin*, *Phrynopus kauneorum*, *Phrynopus dagmarae*, considerados como endémicos locales y con un estado de amenaza crítica (Tovar Narváez, Tovar Ingar, Saito Díaz, Soto Hurtado, Gastelumendi, Cruz Burga, Rivera Campos., 2010).

Ante la evidencia de la pérdida de bosques en el distrito de Codo del Pozuzo y con la finalidad de garantizar la estabilidad de provisión de los servicios ecosistémicos y la biodiversidad (Gavilán, Grau y Oberhuber, 2011), se formuló la siguiente pregunta: ¿Qué valor económico y ambiental otorga el área de conservación de Pozuzo? Por ello, se estableció como objetivo de estudio, elaborar una valoración económica del área de Conservación Regional Codo de Pozuzo, ubicado en Huánuco, Perú.

MÉTODO

La investigación aplicó una revisión documental, la cual estableció los pivotes informativos con el material disponible (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018); asimismo, se utilizó la metodología de Transferencia de Beneficios, la cual se considera como la aplicación de valores monetarios de un bien, los mismos que han sido calculados en un contexto específico para la estimación de los beneficios de otro bien con características similares y en un contexto diferente, debido a que no se conoce el valor de este último (Desvougues et al., 1992, como se citó en Saldarriaga y Patiño, 2016).

Zona de estudio

El área de investigación se encuentra localizada en la cuenca de los ríos Sungaroyacu y Chorropampa, en la Ecorregión de las Yungas Peruanas (10 327.89 ha), Bosques Húmedos

del Ucayali (125.56 ha) y en el Bioma de Bosques húmedos latifoliados tropicales y subtropicales, distribuida en rangos de 1 400 a 3 000 m s. n. m.; asimismo, la mayor parte del área presenta una pendiente muy empinada y extremadamente empinada (gráfico 1).



Gráfico 1. Ubicación de la zona de estudio. Adaptado de Google Earth.

Extensión territorial y datos climáticos

El área de conservación estudiada cuenta con una extensión territorial de 10 453.45 ha, cuyos límites quedan establecidos por el Norte en las coordenadas 9°36'47.06" latitud S y 75°40'19.45" longitud O, hasta las coordenadas 9°36'48.55" latitud S, 75°36'13.97" longitud O; por Este continua hasta 9°43'3.52" latitud S y 75°30'56.57" longitud O; por el Sur continúa hasta 9°44'31.87" latitud S y 75°34'38.43" longitud O; por el Oeste hasta las coordenadas 9°36'47.06" latitud S y 75°40'19.45" longitud O (El Peruano, 2021). La temperatura anual máxima varía entre 25° a 28° C y la precipitación media anual es 524 mm, mientras que la humedad relativa media es de 70% y el Índice UV es 6 (Montoya, 2018).

Recopilación de información

Para determinar el valor económico de los servicios ecosistémicos y el empleo de la metodología de transferencia de beneficios, fue necesario realizar un compendio de

documentos que permitieron extraer la información necesaria para realizar la estructuración en valores monetarios de un bien ambiental, al cual se le considerará sitio de estudio, a otro bien ambiental, denominado sitio de intervención (Saldarriaga y Patiño, 2016).

En este sentido, se recopiló la información extraída de bases de datos como Scopus, Scielo y Google Scholar. La selección de los estudios de caso elegidos para la transferencia, se realizó considerando como palabras clave: Valoración contingente o Contingent Valuation, Disposición a Pagar o Willingness to pay, Valor Económico Total o Total Economic Value. Esto permitió recuperar 1.444 documentos, de los cuales solo 90 investigaciones cumplieron con la información necesaria para poder estandarizar las unidades de medida, excluyendo aquellas publicaciones que no consideran el valor económico de los servicios ecosistémicos.

Tratamiento y análisis de los datos

Los valores económicos se transformaron en USD/ha/año y se restringieron al grupo de países con ingreso mediano alto (\$ 3.896 y \$ 12.055), según lo comunicado por el Banco Mundial para el periodo 2018-2019, debido que el Perú se ubica en este grupo con un ingreso per cápita de \$ 6.530 (Banco Mundial, 2020). En secuencia, se actualizó la información al año 2018, utilizando la inflación del IPC de Estados Unidos, debido a que la data se estandarizó a la moneda norteamericana (USD).

Con la homogeneización de datos, se analizó la relación de valor económico (Y) y las variables:

- superficie del área de estudio (X_s),
- ingreso per cápita (X_I),
- tipos de valor (X_{VUD} : valor de uso directo; X_{VUID} : valor de uso indirecto; X_{VL} : valor de legado; X_{VE} : valor de existencia).

Para la estimación del valor económico de los servicios ecosistémicos se consideraron los modelos desarrollados por Baral, Basnyat, Khanal y Gauli (2016) y De Groot, Brander, Van Der Ploeg, Costanza, Bernard, Braat y Hussain (2012), los cuales permitieron configurar la siguiente fórmula (1):

$$\ln(y) = \alpha_0 + \beta_0 X_{si} + \beta_1 X_{li} + \beta_2 X_{VUD} + \beta_3 X_{VUID} + \beta_4 X_{VL} + \beta_5 X_{VE} + \mu_i \dots \dots \dots (1)$$

Donde:

y_i : Valor económico en USD por hectárea/año

X_{si} : Superficie en hectáreas

X_{li} : Ingreso per cápita en USD

X_{VUD} : Valor de uso directo

X_{VUID} : Valor de uso indirecto

X_{VL} : Valor de legado

X_{VE} : Valor de existencia

μ_i : Error

Los datos obtenidos fueron procesados mediante el uso del software Microsoft Excel 2019 y Stata, asimismo, estos se sometieron a las siguientes pruebas: análisis de normalidad, homocedasticidad a partir de los residuos de la regresión y multicolinealidad entre variables explicativas (Quintas-Soriano et al., 2016).

Para la determinación del valor actual de los beneficios de los servicios ecosistémicos en el horizonte de evaluación, se realizó un descuento a una tasa social de 3 % sobre la base de lo establecido en los Parámetros de Evaluación Social de la Directiva General del Sistema Nacional de Programación Multianual y Gestión de Inversiones, aplicado para periodos de evaluación de largo plazo entre 75 a 99 años; ello se realizó según las operaciones siguientes (2 y 3):

$$VABn_{SC} = \sum_{t=0}^n \frac{Bn_t}{(1+TSD)^t} > 0 \dots \dots \dots (2)$$

$$VABn_{CC} = \sum_{t=0}^n \frac{Bn_t}{(1+TSD)^t} > 0 \dots \dots \dots (3)$$

Donde:

$VABn_{CC}$: Valor actual de los beneficios con conservación

$VABn_{SC}$: Valor actual de los beneficios sin conservación

RESULTADOS

Los documentos emergentes y empleados para el tratamiento a través de la técnica de la transferencia de beneficios, se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Corpus de artículos empleados para el análisis a través de la transferencia de beneficios

N°	Año	Título	País
1	2013	Use of some components of new ecological paradigm scale on congestion pricing in a recreation area	Turquía
2	2012	The economic value of basin protection to improve the quality and reliability of potable water supply: The case of Loja, Ecuador	Ecuador
3	2007	Stakeholder Willingness to Pay for Watershed Restoration in Rural Bolivia	Bolivia
4	2013	Valoración económica de la reserva nacional del Titicaca- Puno Perú	Perú
5	2013	Valoración económica ambiental según la disponibilidad a pagar por el turismo rural vivencial en la isla Taquile Perú, 2013	Perú
6	2019	Valoración económica ambiental del recurso hídrico del bosque de neblina Mijal, Chalaco, Morropón, Piura-Perú. 2017.	Perú
7	2014	Valoración económica del servicio ambiental hidrológico de las lagunas del alto Perú, Cajamarca: una aplicación del método de valoración contingente y experimentos de elección.	Perú
8	2005	Balancing the Returns to Catchment Management: The Economic Value of Conserving Natural Forests in Sekong, Lao PDR	Laos
9	2003	Assessment of the economic value of Muthurajawela Wetland.	Sri Lanka
10	2007	Ecosystem service values and restoration in the urban Sanyang wetland of Wenzhou, China	China
11	2003	An Economic Valuation of Coastal Ecosystems in Phang Nga Bay, Thailand	Tailandia
12	2001	An economic valuation of the terrestrial and marine resources of Samoa	Samoa

Cuadro 1. Corpus de artículos empleados para el análisis a través de la transferencia de beneficios (cont.)

N°	Año	Título	País
13	2003	Economic value of terrestrial and marine biodiversity in the Cape Floristic Region: implications for defining effective and socially optimal conservation strategies.	Sudáfrica
14	2000	The comparative value of wild and domestic plants in home gardens of a South African rural village	Sudáfrica
15	2004	Integrating Wetland Ecosystem Values into Urban Planning: The Case of That Luang Marsh, Vientiane, Lao PDR	Laos
16	2005	Economic Valuation of a Mangrove Ecosystem Threatened by Shrimp Aquaculture in Sri Lanka	Sri Lanka
17	2003	The Willingness to Pay for Property Rights for the Giant Panda: Can a Charismatic Species Be an Instrument for Nature Conservation?	China
18	2006	Mapping the Economic Costs and Benefits of Conservation	Paraguay
19	2010	Variations in ecosystem service value in response to land use changes in Shenzhen	China
20	2003	The existence value of biodiversity in South Africa: how interest, experience, knowledge, income and perceived level of threat influence local willingness to pay.	Sudáfrica
21	2002	Do Open Access Conditions Affect the Valuation of an externality? Estimating the Welfare Effects of Mangrove-Fishery Linkages in Thailand	Tailandia
22	2001	Forest, Plantation Crops or Small-scale Agriculture? An Economic Analysis of Alternative Land Use Options in the Mount Cameroon Area	Camerún
23	2008	Selling two environmental services: In-kind payments for bird habitat and watershed protection in Los Negros, Bolivia	Bolivia
24	2007	Valuing Ecosystem Services as Productive Inputs	Tailandia

Los documentos presentados en el cuadro anterior y que sirvieron de sustento para la investigación, han permitido estimar el valor económico de los servicios ecosistémicos según la categoría atribuida a Pozuzo (valor de uso directo, valor de uso indirecto, valor de legado y valor de existencia), tamaño de muestra (n), valor promedio de los servicios ecosistémicos expresado en dólares estadounidenses por hectárea por año, ranking según mayor valor del

servicio ecosistémico, porcentaje de muestras según categoría de servicios ecosistémicos, tamaño de superficie en hectáreas y valor económico total, mediante la siguiente regresión:

$$\ln(y) = -11.41 - 0.42\ln(X_{si}) + 2.25\ln(X_{li}) - 0.31X_{UID} - 0.29X_{VL} + 0.27X_{VE}$$

$$P(t) \quad 0.018 \quad 0.000 \quad 0.010 \quad 0.44 \quad 0.56 \quad 0.61$$

$$R^2 = 0.44$$

$$R^2 \text{ ajustado} = 0.41$$

$$\text{Prob}(F) = 0.0000$$

Es posible observar, a partir de los resultados, que los coeficientes estimados son significativos a nivel global, el modelo no presenta multicolinealidad entre variables predictoras (VIF máximo = 1.07); del mismo modo, no presenta heterocedasticidad, debido que el p-value (15,47 %) es mayor al 5 %, significando que la varianza de los errores es constante, además presenta una distribución normal de los residuos debido a que el chi (2) es 0.267,1 resultando mayor que 0.05, mientras que el valor de R^2 resultó de 0.44, significando que el valor económico está explicado en un 44% por las variables empleadas.

El valor económico total por conservar 10 453.45 hectáreas asciende a USD 457 474.39 por año, siendo el más relevante el valor de uso directo (USD 56.64 ha/año), seguido por el valor de existencia (USD 43.37 ha/año), valor de legado (USD 42.35 ha/año) y finalmente el valor de uso indirecto (USD 40.89 ha/año) (cuadro 2).

Cuadro 2. Valor económico anual de los servicios ecosistémicos

Categoría de servicio ecosistémico	n	Valor promedio USD2019/ha/año	Ranking	%	Superficie (ha)	Valor económico total estimado USD/año
Valor de Uso Directo	53	56,64	1	30.91	1 039.22	58 859.22
Valor de Uso Indirecto	8	40,89	4	22.32	2 406.60	98 414.28
Valor de Legado	14	42,35	3	23.11	3 630.59	153 741.58
Valor de Existencia	15	43,37	2	23.67	3 377.04	146 459.30
Total	90			100.00	10 453.45	457 474.39

Estimación del valor económico en el tiempo

La tasa de deforestación en el distrito de Codo del Pozuzo es de 1.27%, esta tendencia se debe principalmente a la expansión de superficie agrícola, desarrollo ganadero, extracción forestal, perturbaciones naturales (incendios forestales), a esto se suma la minería ilegal, la construcción de carreteras y caminos (Gobierno Regional de Huánuco [GRHCO], 2008). Mientras, la tasa de deforestación en Área Natural Protegida Nacional es de 0.03%, el cual está asociada a los efectos de la actividad de agrícola, seguido de la actividad ganadera, ocupación humana, transporte y extracción forestal; esta información permite proyectar la pérdida del bosque en Áreas de Conservación a lo largo del tiempo, considerando como año cero el 2019.

El beneficio del área natural sin conservación (Bn_{SC}) (4) y con conservación (Bn_{CC}) (5) es el resultado de la multiplicación entre el valor económico de los servicios ecosistémicos (y_i) y el tamaño de superficie del bosque en el tiempo sin conservación (S_t) y con conservación (S_0) (Labandeira, León y Vásquez, 2007)

$$Bn_{SC} = y_i * S_t \dots\dots\dots(4)$$

$$Bn_{CC} = y_i * S_t \dots\dots\dots(5)$$

$$VABn_{SC} = \sum_{t=0}^n \frac{Bn_t}{(1+TSD)^t} > 0 \dots\dots\dots(6)$$

$$VABn_{CC} = \sum_{t=0}^n \frac{Bn_t}{(1+TSD)^t} > 0 \dots\dots\dots(7)$$

Para la estimación del tamaño de superficie del área natural sin conservación, se considera la pérdida de la cobertura de bosque de 1,27 %, mientras para la situación con conservación se considera la pérdida de la cobertura de bosque de 0,03 %; la tasa social de descuento de 3 % y la tasa inflación anual de 2 % según metas explícitas establecidas por el Banco Central de Reserva del Perú (Ministerio de Economía y Finanzas [MEF], 2019); sobre los parámetros establecidos, se estima el Valor Actual de los Beneficios (VABn) para la situación sin conservación (6) y con conservación (7) de acuerdo a los flujos de beneficios futuros,

descontados a perpetuidad y derivados de la deforestación y el impacto en los servicios ecosistémicos, el cual permite determinar el valor social de los beneficios intertemporales entre conservar y no conservar.

El valor actual de los beneficios en la situación con conservación es superior al valor actual de los beneficios sin conservación ($VABn_{CC} > VABn_{SC}$), por ejemplo, en el cuadro 3 para el horizonte de evaluación de 78 años, el $VABn_{CC}$ asciende a USD 25 511 349,49, mientras el $VABn_{SC}$ asciende a USD 17 384 744,18; en el gráfico 2, se observa el comportamiento de los beneficios entre la situación con conservación y sin conservación en diferentes momentos de tiempo; de acuerdo a ello, el resultado muestra un mayor beneficio económico en la situación con conservación.

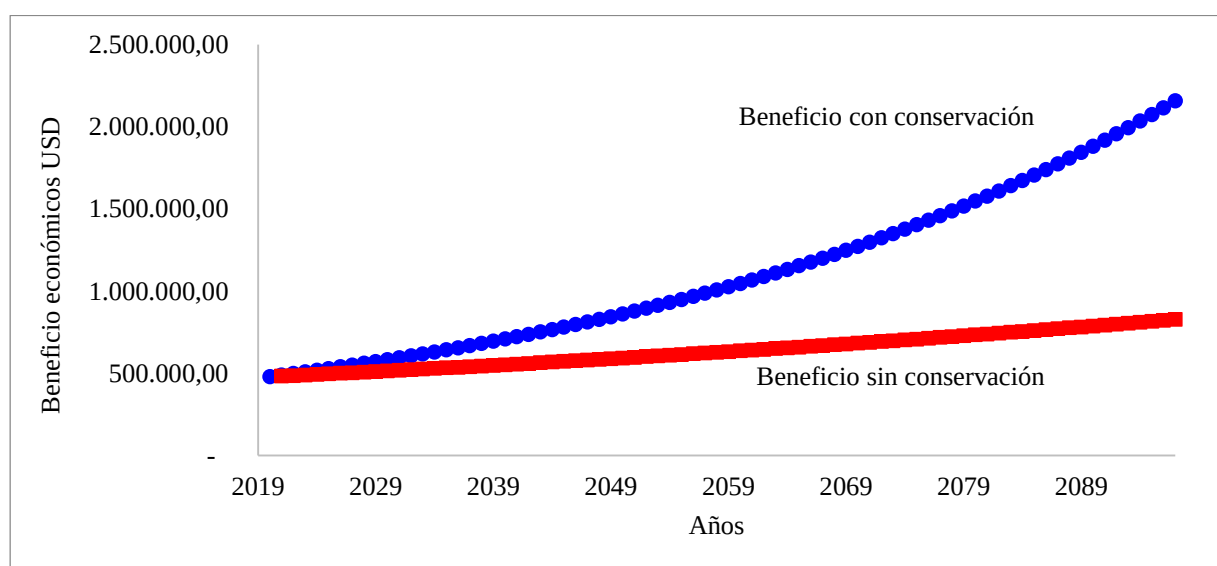


Gráfico 2. Tendencia de los beneficios económicos con conservación y sin conservación en el tiempo

El valor económico total promedio de los servicios ecosistémicos en el área de conservación regional Codo del Pozuzo, asciende a USD 457 474,39 por año, el cual se compara con otras investigaciones peruanas como la realizada en la Reserva Nacional del Titicaca en Puno, donde el valor económico asciende a USD 242 000,00 por año (Ilazaca y Luz, 2013); asimismo, el beneficio anual promedio total que representan todos los servicios ecosistémicos valorados en un estudio realizado para la comunidad de Kiuñalla-Apurímac,

asciende a US\$ 179,287 (Landolt y Kometter, 2017); a nivel internacional, la realidad se sitúa por debajo del valor económico total por pérdida de beneficios debido a la deforestación amazónica, la cual es de USD 1 175 ha/año, siendo el más relevante el valor de uso directo (USD 549 ha/año), seguido por el valor de uso indirecto (USD 414 ha/año), valor de existencia (USD 194 ha/año) y finalmente el valor de legado (USD 18 ha/año) estimado por Torras (2000).

Cuadro 3. Flujo del Valor Actual de los Beneficios

Valor económico sin conservación				Valor económico con conservación		
Año	Tamaño de área de bosque (Ha)	Valor económico USD por hectárea/año	Beneficios por los servicios ecosistémicos	Tamaño de área de bosque (Ha)	Valor económico USD por hectárea/año	Beneficios por los servicios ecosistémicos
	S_t	y_i	Bn		y_i	Bn
a	b	c	d=b*c	e	f	g=e*f
0	10 453,45	45,81	478 890,00	10 453,45	45,81	478 890,00
10	9 206,52	55,84	514 130,38	10 426,92	55,84	582 282,86
20	8 108,33	68,07	551 964,02	10 400,46	68,07	707 998,34
30	5 539,09	82,98	459 642,14	10 374,07	82,98	860 855,93
40	6 289,31	101,15	636 188,44	10 347,75	101,15	1 046 715,63
50	5 539,09	123,31	683 004,04	10 321,49	123,31	1 272 702,64
60	4 878,37	150,31	733 264,69	10 295,29	150,31	1 547 480,48
70	4 296,45	183,23	787 223,91	10 269,17	183,23	1 881 583,15
78	3 881,31	186,89	725 382,50	10 248,32	214,68	2 200 097,89
VABn _{SC} (USD)			17384744,18	VABn _{CC} (USD)		25511349,49

Para Seidl y Moraes (2020), la valoración global de los servicios ecosistémicos del Pantanal da Nhecolandia en Brasil, fue de USD 5 839,72 por año, estimado principalmente por el suministro de agua, aspecto cultural, regulación hídrica, ciclo de nutrientes, recreación, hábitat, materias primas, regulación del aire, control de erosión, producción de alimentos, regulación climática, formación del suelo, polinización, control biológico y recursos genéticos.

Asimismo, De Groot et al. (2012), mediante el meta-análisis, estimó a nivel global el valor de los ecosistemas y sus servicios en unidades monetarias, en la cual muestra un valor económico total de USD 5 264 para los servicios ecosistémicos del bioma bosque tropical, mientras que para bosque templado estableció un valor económico total de USD 3 013.

CONCLUSIONES

Con la evaluación a través de la transferencia de beneficios del Área de Conservación Regional Codo del Pozuzo, se identificaron los siguientes servicios ecosistémicos: agua dulce, alimentos, conocimiento, materias primas, medicinas naturales, prevención de erosión, regulación de flujos de agua, protección de hábitat, mantenimiento de la biodiversidad (especies, genes y ecosistemas), protección de espacios culturales (belleza paisajística, recreación y ecoturismo).

La valoración económica de servicios ecosistémicos es mayor cuando la zona es declarada Área de Conservación, debido a que se cuenta con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales, quienes contribuyen en la acción colectiva de conservación, minimizando el cambio de cobertura del bosque; mientras que, en la situación opuesta, se carece de acciones colectivas que permitan conservarla, por lo que el cambio de cobertura de bosques es mayor. En la presente investigación, se han considerado todas las categorías de valoración económica (valor de uso, valor de no uso, valor de existencia y valor de legado).

Los tipos de servicios ecosistémicos más valorados económicamente son: regulación de flujos de agua, agua dulce, medicinas naturales, existencia, alimentos, recreación, hábitat, diversidad genética, materias primas y prevención de la erosión, mientras los servicios ecosistémicos menos valorados económicamente fueron: estética, energía renovable y conocimiento; además, se ha determinado que el valor económico cambia según categoría de servicios ecosistémicos, siendo el más relevante el valor de uso directo (USD 56,64 ha/año), seguido por el valor de existencia (USD 43,37 ha/año), valor de legado (USD 42,35 ha/año) y finalmente el valor de uso indirecto (USD 40,89 ha/año).

Los servicios ecosistémicos de uso directo son los más valorados, debido que aportan mayor beneficio a los seres humanos, a través de productos o servicios; además, tiene un fundamento teórico más sólido, debido que se identifican de manera inmediata a través del consumo del recurso o del disfrute del servicio; se clasifican en valores de uso directo extractivo

y valores de no extractivo. Los valores de uso directo extractivo son aquellos usados como materia prima y bienes de consumo tales como producción de madera, leña y forraje, producción de peces, cultivos, frutas, cosechas, agricultura de subsistencia, cacería y pesca; mientras los valores de uso directo no extractivo son aquellos percibidos por los individuos como actividades recreativas (ecoturismo, pesca deportiva y otras actividades de recreación), actividades culturales y religiosas, estética, artística, educacional, espiritual y valores científicos.

REFERENCIAS

- Arneth, A., Harrison, S. P., Zaehle, S., Tsigaridis, K., Menon, S., Bartlein, P. J., & Schurgers, G. (2010). Terrestrial biogeochemical feedback in the climate system. *Nature Geoscience*, 3(8), 525. <http://dx.doi.org/10.1038/ngeo905>
- Banco Mundial. (2020). *Subnational Studies. Measuring Business Regulations*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.KD.ZG>
- Baral, S., Basnyat, B., Khanal, R. & Gauli, K. (2016). A total economic valuation of wetland ecosystem services: An evidence from Jagadishpur Ramsar site, Nepal. *The scientific world journal*. <https://doi.org/10.1155/2016/2605609>
- Corlett, R. T. (2013). The shifted baseline: Prehistoric defaunation in the tropics and its consequences for biodiversity conservation. *Biological Conservation*, 163, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2012.11.012>
- De Groot, R., Brander, L., Van Der Ploeg, S., Costanza, R., Bernard, F., Braat, L. & Hussain, S. (2012). Global estimates of the value of ecosystems and their services in monetary units. *Ecosystem Services*, 1(1), 50-61. <https://doi.org/10.1016/j.ecoser.2012.07.005>
- Deklerck, V., De Mil, T., Ilondea, B., Nsenga, L., De Caluwé, C., Van den Bulcke, J., Van Acker, J., Beeckham, H. & Hubau, W. (2019). Rate of forest recovery after fire exclusion on anthropogenic savannas in the Democratic Republic of Congo. *Biological Conservation*, 223, 118-130. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.02.027>
- Dwomoh, F., Wimberly, M., Cochrane, M. & Numata, I. (2019). Forest degradation promotes fire during drought in moist tropical forests of Ghana. *Forest Ecology and Management*, 440, 158-168. <https://doi.org/10.1016/j.foreco.2019.03.014>
- El Peruano. (2021, 11 de febrero). Aprueban la propuesta del área de conservación regional “Bosque Montano de Carpish” y su expediente técnico. *El Peruano*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-establece-el-area-de-conservacion-region-decreto-supremo-n-014-2021-minam-1976265-2/>
- Gang, C., Zhou, W., Li, J., Chen, Y., Mu, S., Ren, J., & Groisman, P. Y. (2013). Assessing the Spatiotemporal Variation in Distribution, Extent and NPP of Terrestrial Ecosystems in Response to Climate Change from 1911 to 2000. *PLoS One*, 8(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0106175>

- Gavilán, L., Grau, J., y Oberhuber, T. (2011). *Valoración económica de la biodiversidad, oportunidades y riesgos*. Ecologistas en Acción. https://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/cuaderno_conclusiones.pdf
- Gobierno Regional de Huánuco. (2008). *Plan Estratégico Regional Agrario 2008 – 2021*. http://minagri.gob.pe/portal/download/pdf/conocenos/transparencia/planes_estrategicos_regionales/huanuco.pdf
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Ilazaca, G. & Luz, N. (2013). *Valoración económica de la reserva nacional del Titicaca-Puno Perú*. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RNAP_f40de1defc6ad01cdd5db5bb8093770b
- Keenan, R. J., Reams, G. A., Achard, F., de Freitas, J. V., Grainger, A. & Lindquist, E. (2015). Dynamics of global forest area: Results from the FAO Global Forest Resources Assessment 2015. *Forest Ecology and Management*, 352, 9-20. <https://doi.org/10.1016/j.foreco.2015.06.014>
- Kurten, E. L. (2013). Cascading effects of contemporaneous defaunation on tropical forest communities. *Biological Conservation*, 163, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2013.04.025>
- Labandeira, X., León, C. J. & Vázquez, M. X. (2007). *Economía ambiental*. Pearson educación. <http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/525/Economia%20Ambiental%20Labandeira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Landolt, M. & Kometter, R. (2017). Valoración económica de los bienes y servicios ecosistémicos en la Comunidad Campesina Kiuñalla, Apurímac, Perú. *Bosques Andinos*, (10), 1-36.
- Laurance, W. F., Nascimento, H. E., Laurance, S. G., Andrade, A., Ewers, R. M., Harms, K. E., & Ribeiro, J. E. (2007). Habitat fragmentation, variable edge effects, and the landscape-divergence hypothesis. *PLoS one*, 2(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001017>
- León Morales, F. (2007). El aporte de las Áreas Naturales Protegidas a la economía nacional. *Australian Dental Journal*, 28(2). [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/5EE4AA003E9A18FD052575B300601F09/\\$FILE/libro_aporte_anp_eco_nac.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/5EE4AA003E9A18FD052575B300601F09/$FILE/libro_aporte_anp_eco_nac.pdf)
- Lewis, S. L., Edwards, D. P. & Galbraith, D. (2015). Increasing human dominance of tropical forests. *Science*, 349(6250), 827-832. <https://doi.org/10.1126/science.aaa9932>
- Liu, Z., Ballantyne, A. & Cooper, L. (2019). Biophysical feedback of global forest fires on surface temperature. *Nature Communications*, 10(1). <http://dx.doi.org/10.1038/s41467-018-08237-z>

- Manta, M., (2017). *Contribución al conocimiento de la prevención de los incendios forestales en la sierra peruana*. Fondo Editorial-UNALM. <http://repositorio.lamolina.edu.pe/handle/UNALM/4302>
- Manta, M. I. & León, H. (2004). Los incendios forestales en el Perú: grave problema por resolver. *Floresta*, 34(2), 179-189. <http://dx.doi.org/10.5380/rf.v34i2.2392>
- Martín-López, B., Montes, C., Ramírez, L., y Benayas, J. (2009). What drives policy decision-making related to species conservation? *Biological Conservation*, 142(7), 1370-1380. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2009.01.030>
- McKinney, L. A., Kick, E. L. & Fulkerson, G. M. (2010). World system, anthropogenic, and ecological threats to bird and mammal species: a structural equation analysis of biodiversity loss. *Organization & Environment*, 23(1), 3-31. <https://doi.org/10.1177/1086026609358965>
- Millennium Ecosystem Assessment. (2005). *Ecosystems and Human Well-being: Synthesis*. Island Press. <https://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf>
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2019, 23 de agosto). Marco Macroeconómico Multianual 2020-2023. *El Peruano*. <https://www.ipe.org.pe/portal/marco-macroeconomico-multianual-mmm-2020-2023/>
- Meunier, C. L., Gundale, M. J., Sánchez, I. S., & Liess, A. (2016). Impact of nitrogen deposition on forest and lake food webs in nitrogen-limited environments. *Global Change Biology*, 22(1), 164-179. <https://doi.org/10.1111/gcb.12967>
- Meyerholt, J., y Zaehle, S. (2015). The role of stoichiometric flexibility in modelling forest ecosystem responses to nitrogen fertilization. *New Phytologist*, 208(4), 1042-1055. <https://doi.org/10.1111/nph.13547>
- Ministerio del Ambiente. (2018, 2 de octubre). *Geo Bosques*. <http://geobosques.minam.gob.pe/geobosque/view>
- Mligo, C. (2019). Post fire regeneration of indigenous plant species in the Pugu Forest Reserve, Tanzania. *Global Ecology and Conservation*, 18, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.gecco.2019.e00611>
- Montoya, T. (2018). Adaptación de la arquitectura de los colonos austroalemanes al clima cálido húmedo de altura. Desde el Tirol a la selva alta peruana, 1857-1960. *Investiga Territorios*, 8, 39-53. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/investigaterritorios/article/view/24379>
- Nemani, R., Keeling, C., Hashimoto, H., Jolly, W., Piper, S., Tucker, C., Mineni, R. & Running, S. (2003). Climate-driven increases in global terrestrial net primary production from 1982 to 1999. *Science*, 300(5625), 1560-1563. <https://doi.org/10.1126/science.1082750>
- Nguyen, K. A. & Liou, Y. A. (2019). Mapping global eco-environment vulnerability due to human and natural disturbances. *MethodsX*, 6, 862-875. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2019.03.023>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2020). *El estado de los bosques del mundo 2020: Los bosques, la biodiversidad y las personas*. FAO and UNEP. <https://doi.org/10.4060/ca8642es>

- Oris, F., Asselin, H., Ali, A., Finsinger, W. & Bergeron, Y. (2014). Effect of increased fire activity on global warming in the boreal forest. *Environmental Reviews*, 22(3), 206-219. <https://doi.org/10.1139/er-2013-0062>
- Póveda, R. A. (2006). Recursos naturales. En B. Mundial, *Oportunidad de un país diferente: próspero, equitativo y gobernable*. Banco Mundial. https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/BM_Peru_un_pais_diferente.pdf
- Pratolongo, E. A. (2005). Áreas críticas para la biodiversidad. *Revista de biología*, (20). https://www.academia.edu/2381871/%C3%81reas_cr%C3%ADticas_para_la_biodiversidad
- Právělie, R. (2018). Major perturbations in the Earth's forest ecosystems. Possible implications for global warming. *Earth-Science Reviews*, 185, 544-571. <https://doi.org/10.1016/j.earscirev.2018.06.010>
- Quintas-Soriano, C., Martín-López, B., Santos-Martín, F., Loureiro, M., Montes, C., Benayas, J., & García-Llorente, M. (2016). Ecosystem services values in Spain: A meta-analysis. *Environmental Science & Policy*, 55, 186-195. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2015.10.001>
- Ren, L., Ma, X. Z., & Li, C. S. (2014). Effects of forest fire on soil property and greenhouse gas flux. *Chinese Journal of Ecology*, 33(2), 502-509. https://www.researchgate.net/publication/288442516_Effects_of_forest_fire_on_soil_property_and_greenhouse_gas_flux
- Saldarriaga, C. & Patiño, B. (2016). Transferencia de valores económicos para la estimación de impactos sobre cobertura boscosa en proyectos hidroeléctricos. *Económicas CUC*, 37(1), 43–62. <https://doi.org/10.17981/econcuc.37.1.2016.02>
- Seidl, A. F., & Moraes, A. S. (2020). Global valuation of ecosystem services: application to the Pantanal da Nhecolândia, Brazil. *Ecological economics*, 33(1), 1-6. [https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(99\)00146-9](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(99)00146-9)
- Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado. (2013). *Áreas de Conservación Regional*. SERNANP. <https://cutt.ly/1NqRMv0>
- Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado. (2018, 10 de febrero). *Memoria Anual*. SERNANP. http://old.sernanp.gob.pe/sernanp/documento_cas.jsp?ID=212
- Tognelli, M., Lasso, C., Bota-Sierra, C. J., Segura, L. & Cox, N. (2016). *Estado de Conservación y Distribución de la Biodiversidad de Agua Dulce en los Andes Tropicales*. UICN. <https://doi.org/10.2305/IUCN.CH.2016.02.es>
- Torras, M. (2000). The total economic value of Amazonian deforestation, 1978–1993. *Ecological economics*, 33(2), 283-297. [https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(99\)00149-4](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(99)00149-4)
- Tovar Narváez, A., Tovar Ingar, C., Saito Díaz, J., Soto Hurtado, A., Gastelumendi, F. R., Cruz Burga, Z., Rivera Campos, G. (2010). *Yungas Peruanas – Bosques montanos de la vertiente oriental de los Andes del Perú: Una perspectiva ecorregional de conservación*.
- Wang, Y. P. & Houlton, B. Z. (2009). Nitrogen constraints on terrestrial carbon uptake: Implications for the global carbon-climate feedback. *Geophysical Research Letters*, 36(24). <https://doi.org/10.1029/2009GL041009>

Wingfield, M., Bockerhoff, E., Wingfield, B. & Slippers, B. (2015). Planted forest health: The need for a global. *Science*, 349(6250), 832-836. <https://doi.org/10.1126 / science.aac66>

AGRADECIMIENTOS

Al INSTITUTO DEL BIEN COMÚN - IBC, asociación civil sin fines de lucro, orientada al desarrollo de proyectos destinados a la promoción del buen manejo de recursos, servicios y espacios comunes a nivel nacional, en especial a la Ing. Stefany Salcedo Gustavson, por permitir el acceso a la información del Área de Conservación Regional.



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Visión prospectiva para el uso de las TIC en la educación rural colombiana

A prospective vision for the use of ICT in Colombian rural education

Uma visão prospectiva para o uso das TIC na educação rural colombiana

Carlos Andrés Duarte Amado

carlos.odauts@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3007-4225>

**Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Táchira, Venezuela.**

Artículo recibido en diciembre de 2022, arbitrado en marzo de 2023, aprobado en abril de 2023

RESUMEN

La educación en respuesta a la globalización, requiere incorporar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque, en las zonas rurales privan algunos factores. Por ello, el propósito del estudio fue analizar la visión prospectiva del uso de las TIC en el ámbito de la educación rural colombiana. La metodología tuvo una perspectiva cualitativa, método de revisión sistemática, tipo analítica; mediante la recopilación, revisión y análisis de la información sobre el tema, con la interpretación de 39 artículos científicos y el establecimiento de categorías a priori, que orientaron el proceso investigativo. Los resultados indican que, incorporar las TIC en la didáctica, implica desplegar un modelo educativo que responda a las limitantes de cada localidad, para imprimir un carácter innovador a las prácticas pedagógicas. Se concluyó que, el reto es generar políticas públicas que favorezcan el desarrollo de competencias para fortalecer el desempeño docente, con visión productiva y emprendedora.

Palabras clave: educación rural; TIC; ruralidad; prospectiva; pedagogía

ABSTRACT

Education in response to globalization requires incorporating ICT into the teaching and learning process, although some factors are lacking in rural areas. Therefore, the purpose of the study was to analyze the prospective vision of the use of ICT in the field of Colombian rural education. The methodology had a qualitative perspective, systematic review method, analytical type; through the collection, review and analysis of information on the subject, with the interpretation of 39 scientific articles and the establishment of a priori categories, which guided the research process. The results indicate that, incorporating ICT in didactics, implies deploying an educational model that responds to the limitations of each locality, to imprint an innovative character to pedagogical practices. It was concluded that, the challenge is to generate public

policies that favor the development of competencies to strengthen teaching performance, with a productive and entrepreneurial vision

Keywords: rural education; ICT; rurality; prospective; pedagogy

RESUMO

A educação em resposta à globalização requer a incorporação das TIC no processo de ensino e aprendizagem, embora faltem alguns fatores nas áreas rurais. Portanto, o objetivo do estudo foi analisar a visão prospectiva do uso das TIC no campo da educação rural colombiana. A metodologia teve perspectiva qualitativa, método de revisão sistemática, tipo analítico; por meio da coleta, revisão e análise de informações sobre o tema, com a interpretação de 39 artigos científicos e o estabelecimento de categorias a priori, que nortearam o processo de pesquisa. Os resultados indicam que, incorporar as TIC na didática, implica implantar um modelo educacional que responda às limitações de cada localidade, para imprimir um caráter inovador às práticas pedagógicas. Concluiu-se que, o desafio é gerar políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento de competências para fortalecer o desempenho docente, com uma visão produtiva e empreendedora.

Palavras chave: educação do campo; TIC; ruralidade; prospectiva; Pedagogia

INTRODUCCIÓN

El término ruralidad se ha vinculado con aquello que circunda a lo urbano, caracterizado por precariedad, pocas oportunidades de empleo, débil asistencia gubernamental, entre otros aspectos que lo relegan a un segundo plano. Para Acero et al. (2021), esta condición, es la que fundamentalmente destaca en el contexto de la educación rural colombiana, “que se desarrolla en zona dispersa, distante de los centros poblados con mayor desarrollo, con poca inversión en infraestructura y tecnología y sin desarrollo de muchas competencias, entre ellas las computacionales” (p.1). Afirmación, confirmada por Parra (2017), cuando indica que, según los expertos en Colombia existe una década de retraso en la educación virtual frente a países desarrollados.

Por consiguiente, tal como lo describe Zamora (2010) la ruralidad se constituye en “un anacronismo que hace rato debió pasar a la historia de la educación y de la sociedad” (p.1), pues más allá de estas falencias, la ruralidad desde el ámbito educativo debe ser vista en contexto y desde la complejidad que en ella se genera, ya que tal como la conciben Orozco et al. (2009) la educación es una actividad compleja, en virtud de la variedad de factores que

intervienen en el proceso educativo, a saber: estudiantes, docentes, directivos, material educativo, currículo, e infraestructura, donde incluso repercuten las políticas de Estado. Ahora bien, lo rural desde la óptica educativa denota un proceso de enseñanza y aprendizaje que sucumbe ante las condiciones físicas, sociales, culturales y económicas en las cuales se desarrolla este proceso, puesto que, de ellas dependen muchos de los factores que determinan su desarrollo y evolución, sumado a las necesidades de la nueva sociedad del conocimiento; entre estos, la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos que permitan adaptarse a un mundo globalizado, signado por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Tal como lo comenta Barba (2018), para muchas instituciones educativas tal acondicionamiento se ha convertido en un reto que, difícilmente se puede cumplir debido a la infraestructura precaria de las escuelas, mala gestión del currículo escolar, docentes no calificados, metodologías desfasadas, sumado a la ausencia del uso de tecnologías de la información, que en la actualidad representan una de las herramientas más útiles para romper con las barreras del tiempo y el espacio que limitan el óptimo desarrollo del proceso educativo en las zonas rurales. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional (2022) plantea que, en Colombia la ruralidad es algo estratégico, no es subsidiario o secundario puesto que las transformaciones que se configuren en este escenario son determinantes para proyectarla hacia la consolidación de la paz con legalidad, desde el trabajo conjunto de las comunidades bajo criterios de equidad, cooperación, sostenibilidad y competitividad.

Al respecto, Ávila (2017) expresa que, no se puede hablar de calidad cuando hay factores que dificultan los procesos educativos, como es el caso de las condiciones sociales y las relacionadas con el contexto en el que se presenta en aprendizaje, de hecho, los docentes que desarrollan experiencias pedagógicas significativas han entendido que es necesario transformar el mundo, partiendo de la realidad y el ámbito en el que se desenvuelve el individuo. En otras palabras, es imperativo considerar las circunstancias donde se devela el proceso pedagógico, sin menospreciar las exigencias globales que demandan la incorporación de herramientas tecnológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, tal como expresa Cruz (2022), los docentes, en muchos casos, no tienen dominio sobre las

herramientas digitales, se reconoce participación limitada por parte del Estado y la falta del desarrollo de habilidades por parte del estudiante de zonas rurales en comparación a los de zonas urbanizadas.

Ante este contexto, resulta interesante un análisis prospectivo, que permita anticipar y pronosticar el futuro de ésta, a la luz del crecimiento vertiginoso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A tal efecto, el presente estudio se planteó como propósito: analizar la visión prospectiva del uso de las TIC en el contexto de la educación rural colombiana, a partir de una revisión teórica sistemática que pretende obtener una aproximación al estado de la cuestión actual.

MÉTODO

La investigación, se realizó desde la perspectiva cualitativa, pues busca hacer un análisis documental de la literatura existente sobre el Uso de las TIC en la Educación Rural, con especial énfasis en el territorio colombiano. Cabe destacar que la investigación desde la postura de Ñaupas, Valdivias, Palacios y Romero (2014) solo pretende promover la curiosidad investigativa a fin de ampliar los saberes con relación a un tema específico. A tal efecto, se seleccionaron y compilaron los estudios más recientes relacionados con el tema y para lo cual, fue preciso en primer lugar establecer una pregunta que orientará la investigación, pues tal como lo menciona Marín (2022) definir la pregunta de forma adecuada, definirá la estrategia de búsqueda.

Por consiguiente, la pregunta quedo expresada de la siguiente manera: ¿Cuáles son los elementos que describen la visión prospectiva para el uso de las TIC en el contexto de la educación rural colombiana? Por tanto, fue necesario dimensionar la temática se establecieron categorías a priori, esto con la finalidad de hacer la selección apropiada de los autores y organizar la información adecuadamente, a fin de dar respuesta al propósito del estudio. Dichas categorías estuvieron enmarcadas en los siguientes aspectos: Educación Rural; características de la Educación Rural; la Educación rural en Colombia; las TIC en la Educación rural y Prospectiva de la Educación rural.

Para ello, se utilizó el método de revisión sistémica de tipo analítica, el cual se basó en la recopilación, revisión y análisis de la información sobre el tema. Los artículos y tesis se seleccionaron a partir de la información recabada a través de la base de datos disponible en: Google académico, Scielo, Redalyc y Dialnet y Ebsco, utilizando las siguientes palabras clave: educación rural, TIC, ruralidad, prospectiva, pedagogía. Con relación al diseño empleado, se trató de un artículo documental de revisión sistemática, el cual se fundamenta en la recopilación y el análisis de investigaciones relacionadas con el tema objeto de estudio y que Marín (2022) denomina revisión de revisiones (meta-review o overview), pues “implica un nivel terciario de análisis donde se sintetizan revisiones anteriores” (p. 65), siguiendo los pasos que se muestra en el siguiente gráfico y que en este caso particular refiere el uso de las TIC en la educación rural en Colombia.



Gráfico 1. La revisión sistemática en la investigación en Tecnología Educativa: observaciones y consejos. *Nota.* Tomado y adaptado de Marín (2022).

Para esta revisión documental, inicialmente se realizó una indagación exhaustiva de la literatura, utilizando los descriptores señalados en el párrafo anterior, luego depuró la muestra y se seleccionó un total de 38 artículos de investigación, entre tesis y artículos científicos, distribuidos de la manera como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Clasificación de Fuentes documentales por tema

Tema	Cantidad de artículos seleccionados
1. Definición de la Educación Rural	08
2. Características de la Educación Rural	08
3. La Educación rural en Colombia	09
4. Las TIC en la Educación rural	12
5. Prospectiva de la Educación rural	07
Total de artículos seleccionados	38

La selección expuesta en el cuadro anterior derivó de la selección de los documentos que tenían mayor pertinencia con el tópico analizado y desde los cuales se extrajo la información más significativa, que luego fue analizada e interpretada en atención al propósito del estudio.

RESULTADOS

Derivado de la metodología, signada por la indagación, revisión sistemática y análisis de una serie de artículos científicos que dieron cuerpo a la investigación, en primer lugar, se establecieron unas categorías a priori, con el objeto de dar respuesta al propósito del estudio, a tal efecto, dichas categorías, fueron definidas tal como se presentan el en cuadro 2.

Cuadro 2. Categorías de análisis de la información

Categorías	Definición
1. Definición de la Educación Rural	Se corresponde con la proposición con la cual se expone el significado preciso que se da a la Educación Rural en el ámbito del desarrollo de la investigación, expresando de forma clara los aspectos genéricos y distintivos de ella en el contexto de la ruralidad y del escenario donde se desarrolla el acto pedagógico.
2. Características de la Educación Rural	Refiere las particularidades, cualidades y rasgos que describen la educación rural, incluyendo la modalidad en la que se presenta, las situaciones que la identifican y le dan un carácter distintivo dentro de la educación formal.
3. La Educación rural en Colombia	Expresa los elementos que distinguen la educación rural en el ámbito del territorio colombiano, partiendo de las políticas de Estado y los diversos programas, planes y proyectos que se han ejecutado para atender la educación formal en el escenario rural.
4. Las TIC en la Educación rural	Explica la relación y potencialidades que existen con relación al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el contexto donde se desarrolla la Educación rural, en respuesta a las exigencias de la globalidad y del modelo de formación que se ajusta y adapta a la construcción de la nueva sociedad del conocimiento.
5. Prospectiva de la Educación rural	Implica la visión compartida por los autores con relación al devenir o futuro escenario donde se llevará a cabo la Educación Rural en Colombia, partiendo de la crítica reflexiva de los procesos que se llevan a cabo en la actualidad y fundamentaran su desarrollo en los años siguientes.

Por consiguiente, tomando como referencias las categorías establecidas y definidas en el cuadro anterior, el análisis documental derivó en el campo de estudio que muestra los conceptos lógicos que fundamentan cada aspecto y que reflejan los vínculos y las conexiones con la realidad, entorno al objeto de la investigación, quedado organizada por los autores y el aporte que cada uno de ellos proporcionó. En primer lugar, para iniciar la disertación, destaca como primera categoría la definición de Educación rural, como punto de partida al análisis (cuadro 3).

Cuadro 3. Categoría 1. Definición de la Educación Rural

Autor/año	Aporte
Galván, L. y Cadavid, M. (2021).	El autor partiendo de los fundamentos teóricos consultados establece que la escuela rural es un espacio abierto a la comunidad y, por tanto, receptora de identidades y emociones locales
Galván, L. (2020).	La Pedagogía Rural orienta currículos adaptados a los contextos culturales, que contengan saberes campesinos, preserven la identidad y promuevan dinámicas interculturales
Echavarría. Vanegas González y Bernal (2019).	La educación rural no es un constructo urbano, desde el cual comprender homogéneamente procesos de aprendizaje y de enseñanza permeados por condiciones y situaciones sociales, culturales, políticas y cognitivas. Se trata de una polisemia de la enseñanza y el aprendizaje contextual, in situ y encarnada en prácticas pedagógicas transformadoras, comunitarias e intencionadas políticamente
Tovio, J (2016)	El concepto de educación rural varía según criterios establecidos en cada país, aunque de igual forma está determinado por un espacio que no corresponde a lo urbano, por ende, las condiciones de vida son precarias en relación con las de las personas que viven en regiones urbanizadas.
Baquero et al. (2007)	El concepto ha trascendido, más allá de lo que se concebía como agropecuario. Se vive en una cultura en la cual sobresalen manifestaciones cotidianas de solidaridad, austeridad y sencillez de costumbre.
López, L (2006).	La educación en este contexto se vincula con lo rural, definido por oposición a lo urbano. Lo rural, en contraste, es la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo.
Núñez, J (2004)	Hoy en día hablar de escuela rural resulta complejo y difícil de definir por las múltiples externalidades que han intervenido y desdibujado los conceptos. Primero, el mercantilismo, luego la modernización y ahora la globalización, representan fuertes corrientes que penetraron los tejidos sociales rurales y han modificado sus modos.

Sobre la base de las posturas teóricas de los autores consultados, se puede afirmar que, la definición de Educación Rural se encuentra estrechamente relacionada con el sentido de lo rural, es decir, con las características del territorio y las condiciones bajo las cuales se

desarrolla el acto pedagógico. De modo que, se ratifica la postura de Galván y Cadavid (2019) cuando expresan que, la escuela rural es un espacio abierto a la comunidad y, por tanto, receptora de identidades y emociones locales, aunque lamentablemente, parafraseando a Baquero *et al.* (2007), se vive en una cultura en la cual sobresalen manifestaciones cotidianas de solidaridad, austeridad y sencillez de costumbre, aunque como lo indica Tovio (2016) las condiciones de vida son precarias en relación con las zonas urbanizadas. En consecuencia, se puede afirmar que como lo expresa Echevarría *et al.* (2019), la educación rural refiere una multiplicidad de la enseñanza y el aprendizaje contextual, encarnada en prácticas pedagógicas transformadoras, comunitarias e intencionadas políticamente desde la visión del Estado.

Utilizando las palabras de Santiago (2012), la necesidad de desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con la realidad rural, se valora como una opción para mejorar la crisis educativa en un momento donde se complejizan las condiciones históricas, ante los avances científico-tecnológicos y comunicacionales (p.15), esto quiere decir que, la educación rural debe responder a la construcción de la nueva sociedad del conocimiento, basada en el crecimiento que en los últimos años han tenido el uso de las TIC en el ámbito educativo, que obliga a los actores del proceso a trascender la acumulación de contenidos programáticos en la vigencia de una concepción educativa circunscrita a la transmisión de la herencia cultural. Es así, como sobre la base de lo presentado en las unidades de análisis contentivas en esta categoría se puede reconocer que, el concepto de educación rural ha trascendido, más allá de lo agropecuario, puesto que en la actualidad los currículos que se administran en estos sectores están adaptados a los contextos culturales, donde convergen saberes campesinos, que preservan la identidad y promueven las dinámicas interculturales.

Por consiguiente, definir la Educación Rural a la luz de la globalización y de los cambios que esta demanda, resulta algo complejo. Sin embargo, diversos autores e instituciones mantienen esta postura para destacar el entorno donde se desarrolla el acto pedagógico, de hecho, para Zamora (2010), la educación rural constituye “aquella que se ofrece en los planteles rurales; siendo estos los que se sitúan por fuera de las cabeceras municipales, es decir en las veredas y corregimientos” (p.1). En consecuencia, considerando tales premisas, para los fines de la presente investigación la Educación rural se concibe como el ámbito escolar

donde se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje, signado por las particularidades del contexto en donde está inserta y a su vez condiciona el desarrollo de una práctica docente que se ajusta a las necesidades de los estudiantes, manifiestas desde la cotidianidad, solidaridad, austeridad, sencillez y costumbre del campesino, que dentro de este espacio, en la mayoría de los casos, se corresponde con localidades deprimidas económicamente y políticamente poco atendidas.

En otras palabras, el modelo educativo que se desarrolla en el ámbito rural debe prever respuestas acertadas ante las limitantes establecidas por los elementos de orden cultural, político y socioeconómico de la localidad, ya que los mismos le imprimen un carácter distinto a la práctica pedagógica que se centra en el estudiante y que debe vincularse con las características propias del contexto escolar, para que, desde el aprendizaje y la construcción del conocimiento, los educandos adquieran las competencias y capacidades necesarias para afrontar los problemas propios de las comunidades. Considerando esta definición, surge la siguiente categoría para explicar las particularidades de Educación rural (cuadro 3).

Cuadro 3. Categoría 2. Características de la Educación rural

Autor/año	Aporte
Burbano, V; Cubides, W y Valdiviezo, M (2021).	La educación rural, se convirtió en un medio de reproducción de la sociedad campesina, donde, la escuela actúa como repetidora socio-cultural de cada sector, siempre afectada por las reformas de los gobernantes. Por ello, un individuo educado en el sector rural, otorga mayor importancia a las actividades cotidianas, necesidades y costumbres.
Sinza, C (2021)	La escuela rural, se relaciona con factores de pobreza, olvido, pocos recursos, por ello, el servicio educativo se ha visto influenciado por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. La educación viene de sus hogares, la agricultura, la ganadería, y el trabajo que cada familia ha brindado a los estudiantes.
Varón, A (2019)	La educación permite fortalecer las capacidades de los individuos, suministrando herramientas necesarias para germinar y robustecer en el individuo, tanto en un sentido de pertenencia hacia una comunidad, como un reconocimiento del valor propio.
Guanca, J y Canaza, F (2019)	La escuela rural dispone a una nación de recetas ricas y fructíferas para diseñar modelos educativos curriculares alternativos, pero no se puede educar a niños y niñas de los sectores rurales con los mismos apéndices, caracteres y dispositivos que de los ámbitos urbanos.

Cuadro 3. Categoría 2. Características de la Educación rural (cont.)

Autor/año	Aporte
Salgado et al. (2017).	La educación rural, debe buscar el desarrollo de competencias laborales enfocadas a las necesidades del contexto, creando estudiantes que vean el campo como una alternativa viable, deseable, lúdica, ambientalmente amigable, sobre todo, lleno de desarrollo tanto de conocimientos como de tecnología. Para ello, se debe contar con maestros comprometidos con la comunidad, actitud crítica y capacidad para analizar el espacio desde el punto de vista cultural, social, económico, educativo e institucional, que, además den respuestas a las demanda del estado.
Castillo, S e Hidalgo, C. (2017)	En las escuelas se pueden presentar salas multigrado o combinadas, lo cual trae disparidad a la hora de la evaluación, porque se atienden diversos niveles, aunque la evaluación y la planificación son los principales problemas al impartir enseñanza en la clase multigrado, también está la concepción curricular integradora, por la organización de las asignaturas, pues no se trabaja con los mismos materiales y exigencias en cada grado.

En tal sentido, tomando los elementos más significativos mostrados por los autores consultados, se puede decir afirmar que, la educación rural se caracteriza en primer lugar por responder a los aspectos de orden socio-cultural del sector donde se desarrollan, por tanto, a lo largo de la historia se ha visto afectada por las reformas que el Estado ha ejecutado en cada zona, que sin duda alguna, se ha visto permeada por las políticas de estado, las cuales, tal como lo indican Galván y Cadavid (2021), pretenden borrar su especificidad con acciones que devienen de la visión urbana de la escuela. Por consiguiente, se puede afirmar que, la misma ha quedado relegada a un segundo plano, pues la identidad cultural es totalmente distinta, la forma de pensar y las prioridades difieren de las localidades ubicadas en las zonas urbanas.

En efecto, cabe destacar la postura de Gómez et al. (2017), cuando indica la ruralidad presenta dificultades con relación al sistema educativo, a saber: baja cobertura, falta de calidad y pertinencia de una política educativa que responda a las necesidades sociales de su entorno, en consonancia con el planteamiento de Burbano, Cubides y Valdiviezo (2021), pues los autores opinan que, la educación rural, se convirtió en un medio de reproducción de la sociedad campesina, ya que la escuela solo actúa como repetidora socio-cultural de cada sector, siempre afectada por las reformas de los gobernantes. Por ende, se corresponde con factores

de precariedad, utilizando las palabras de Sinza (2021), refiere: pobreza, olvido y pocos recursos.

Sin embargo, Sinza (2021), también expresa que una de las principales características de la Educación rural es que la misma viene de los hogares, la agricultura, la ganadería, y el trabajo que cada familia ha brindado a los estudiantes, es allí donde la escuela toma sentido, pues su principal objetivo es potenciar el mejoramiento de la calidad de vida de sus pobladores. En esta postura, parafraseando a Varón (2019), esto favorece el fortalecimiento de las competencias de los lugareños, pues desde el colegio se les suministra las herramientas necesarias para robustecer su sentido de pertenencia hacia una comunidad.

En este orden de ideas, dentro de las características más relevantes de la educación rural, resalta la postura de Galván (2020), cuando indica que, en estas escuelas además de enseñar contenidos, es necesario reconocer la importancia que tienen los saberes locales, asociados inicialmente con el trabajo agrícola, el arraigo a la tierra, la sostenibilidad ambiental y la historia comunitaria, ya que como lo indican Salgado *et al.* (2017), la educación rural debe buscar el desarrollo de competencias laborales enfocadas a las necesidades del contexto, pues se dispone de una variedad de elementos característicos en cada localidad, que según Guanica y Canaza (2019), permitirá diseñar modelos educativos curriculares alternativos, ya que no se puede educar con los mismos apéndices, caracteres y dispositivos que de los ámbitos urbanos. De modo que, el currículo, los planes y programas, se deben relacionar con las acciones cotidianas, las necesidades y las costumbres; de los lugareños, pues de esta forma se crean aptitudes que ayudan a los estudiantes a incorporarse satisfactoriamente en la labor del campo.

De esta disertación se puede afirmar que, una de las principales particularidades de la educación rural es la permanencia de mecanismos que potencien saberes asociados con el trabajo agrícola, el manejo de la tierra, la sostenibilidad ambiental, puesto que la experiencia que se combina con los nuevos conocimientos deviene de sus hogares, para a futuro, ver en el campo una opción de vida, que les permita su inserción en el mundo laboral como pequeños productores y empresarios. Desde la óptica pedagógica, la educación rural debe estar

caracterizada por contar con docentes comprometidos con la comunidad, que además ejecuten su práctica con actitud crítica-reflexiva, para analizar el contexto rural, mediante la multidimensionalidad que ofrece la cultura, la sociedad, la economía y las demandas educativas, que dan respuesta a las exigencias de las políticas de Estado.

Sumado a ello, destaca la dificultad en el acto didáctico debido a la existencia de las salas multigrado en las instituciones educativas rurales, para atender diversos niveles, situación que influye directamente en la planificación de clase, las estrategias empleadas, e incluso la evaluación, por ende, desde la formación del profesorado resulta complejo la concepción curricular integradora. Por ello, tal como lo manifiestan Salgado *et al.* (2017), se debe contar con maestros capacitados, que atiendan las necesidades de la comunidad y puedan analizar el espacio desde el punto de vista cultural, social, económico, educativo e institucional, que, para afrontar las demandas del Estado. Siguiendo esta línea interpretativa, particularmente para el ámbito colombiano se presenta la categoría descrita en el cuadro 4, donde se hace énfasis en el territorio colombiano.

Cuadro 4. Categoría 3. Educación rural en Colombia

Autor/año	Aporte
Acero et al. (2021).	El porcentaje de la población colombiana que vive en una zona rural dispersa, se constituye en un elemento clave para caracterizar el contexto de la educación rural, distante de los centros poblados con mayor desarrollo, con poca inversión en infraestructura y tecnología y sin desarrollo de muchas competencias, entre ellas las computacionales.
Segura, J y Torres, H (2020)	En los escenarios rurales se presentan dificultades de orden físico, (planta física y equipos), actualización de enfoques teórico-disciplinarios y modelos pedagógicos para los docentes rurales, acceso efectivo a recursos tecnológico-informacionales y número de estudiantes por docente, que sin duda terminan por limitar el proceso de formación educacional.
Mendoza, A (2018)	La presencia de instituciones educativas en la ruralidad dispersa del campo colombiano se dio a principios del siglo XX, en respuesta a la necesidad de cualificación de la mano de obra para los procesos de industrialización del trabajo agropecuario, donde, urge una escuela contextualizada, vinculados con las asociaciones, sindicatos agrarios, organizaciones campesinas y demás movimientos sociales que luchan por un buen vivir en sus territorios.
Carrero, M y González, M (2017)	En el medio rural, el servicio educativo se ha visto influenciado por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. La escuela en el medio rural resulta un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional y a pesar de que, la educación rural se inició con la incorporación de las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural para promover el cambio social, actualmente es que ha adquirido mayor importancia en la sociedad.

Cuadro 4. Categoría 3. Educación rural en Colombia

Autor/año	Aporte
Arias, J (2017).	La educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, sinónimo de desarrollo. En la historia de Colombia la educación ha sido un motor de socialización, ha ayudado a delimitar los conceptos de desarrollo, ruralidad y, en esa historia, también ha propiciado que los campesinos desaparezcan de las aulas; con esa desaparición también dejó de existir el mundo rural, fueron evaporándose los problemas, los saberes, conocimientos y prácticas campesinas.
Soler, J (2016)	Mediante el proyecto educativo rural de Colombia PER, se coordinó un debate que condujo a suscribir el denominado Contrato Social Rural, que presentan un balance de las necesidades del sector rural y plantea un conjunto de políticas multisectoriales y destacó la educación como un factor estratégico para el desarrollo de las áreas rurales, enfatizó la necesidad de aumentar la cobertura y mejorar allí cualitativamente la educación.
Martínez et al. (2016)	Colombia tiene una deuda histórica con el campo, expresada en la falta de oportunidades para el habitante rural y en una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas. Por ello, la situación educativa refleja los grandes desafíos para el posconflicto y para cerrar la brecha rural – urbana, esto con el fin de desarrollar el campo, reducir sus niveles de pobreza, para mejorar las coberturas educativas, la calidad y pertinencia de la educación que reciben los niños y jóvenes rurales.
Herrera, L y Buitrago, R (2015)	Desde la perspectiva de la educación rural en Colombia, que se desarrolla de manera similar en lo general, ha existido una preocupación que no ha sido del todo constante y efectiva. Sin embargo, destacan las experiencias desarrolladas mediante la Escuela Nueva y el Proyecto de Educación Rural (PER), que han ampliado notablemente la cobertura educativa, especialmente en la básica primaria.
Lozano, D (2012)	La educación rural inicia con la incorporación de la educación a las políticas de reforma agraria y desarrollo rural, como parte de las estrategias destinadas a promover el cambio social, de hecho, el campesino desarrolla su vida productiva y familiar a partir del trabajo realizado en la Unidad Agrícola Familiar. La educación rural debe ser protagonista del cambio cultural y de una transformación de las condiciones que promuevan, efectivamente, la transformación del ser humano en persona humana.

Desde la interpretación de los autores antes mencionados, se puede deducir que, la Educación rural en Colombia, atiende a niños y jóvenes situados en las áreas marginadas, desconectadas del urbanismo, con condiciones socio económicas precarias que abren una brecha entre lo tradicional y lo moderno, pues las mismas según Arias (2017), está mediada por relaciones de poder mercantil, sinónimo de desarrollo, lo cual ha propiciado que los campesinos desaparezcan de las aulas y con ellos los saberes, conocimientos y prácticas campesinas. De tal manera que, en los escenarios rurales persisten falencias con relación a la calidad de la infraestructura, el acceso a las tecnologías, la disponibilidad y variedad de recursos, lo cual limita su articulación con el desarrollo productivo y social de la nación,

tomando las palabras de Carrero y González (2017), la escuela resulta un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional, en otras palabras con una estructura deficiente y precaria que limita el óptimo desarrollo del proceso educativo.

Por estas razones, como lo plantea Martínez et al. (2016), Colombia tiene una deuda histórica con el campo, expresada en la brecha existente en términos de pobreza, con respecto a las zonas urbanas. Por ello, la situación educativa refleja los grandes desafíos para mejorar las coberturas educativas, la calidad y pertinencia de la educación que reciben los niños y jóvenes rurales. Utilizando las palabras de Lozano (2012), la educación rural debe convertirse en la protagonista del cambio cultural y la vía para transformar las condiciones que promuevan, efectivamente, la evolución del ser humano.

En este sentido, en Colombia existen diversos programas y acciones que ha desarrollado el Estado para atender tales necesidades (Herrera y Buitrago 2015; Soler, 2016; Carrero y González 2017). De modo que, ha sido una labor de las instituciones educativas, fortalecer la escuela contextualizada, fundamentada en la visión del campesino, de los pequeños empresarios, los sindicatos agrarios, las organizaciones y demás movimientos sociales que luchan por un buen vivir en sus territorios, para permanecer y construirse identitariamente, con una actitud autónoma, pero integradora, basados en el carácter transformador que debe tener la educación para mejorar la calidad de vida de la población rural. Es así, como se debe incorporar el uso de las TIC en el fortalecimiento de la escuela rural a través de las políticas de Estado. A tal efecto, se presenta la siguiente categoría de análisis (cuadro 5).

De lo expresado por los autores, se puede interpretar que a pesar de destaca la acción del gobierno colombiano al impulsar, según Orozco, Vásquez y Gabalán (2021), la masificación del acceso y uso de internet en la región, creando un ecosistema digital soportado en 4 ejes fundamentales: usuarios, infraestructura, aplicaciones y servicios, aún existen notables diferencias entre lo que se espera de la incorporación, uso y apropiación social de las TIC, y lo que realmente se logra desarrollar en cada institución, pues como lo plantea Andesco (2021), en el ámbito rural no se cuenta con el mismo presupuesto, infraestructura y calidad en los docentes que coexisten en la zona urbana. De hecho, el autor indica que la situación rural

es poco alentadora, pues solo el 8,1% de esta población tiene conexión a Internet, por ende, el 40% de los estudiantes rurales no lee información web, el 32% no usa redes sociales y el 25% no navega por Internet, además de que tampoco cuentan con planes de implementación de las TIC. León, F y Crespo, M (2010)

Cuadro 5. Categoría 4. Las TIC en Educación rural

Autor/año	Aporte
Acosta et al. (2022)	La coyuntura derivada por la COVID-19, permitió aprovechar al máximo las TIC, dentro de las cuales surge el WhatsApp, como instrumento para el apoyo educativo en el desarrollo de actividades académicas, este puede mejorar los resultados de enseñanza y el aprendizaje cuando se conjuga con una guía bien diseñada, flexibilidad curricular, motivación, interés, acompañamiento del padre de familia y/o acudiente.
Martínez et al. (2022).	Debido a la pandemia por COVID-19, la adaptación de los docentes al empleo de herramientas tecnológicas, así como la introducción de nuevas maneras de realizar la práctica pedagógica permitieron la continuidad del servicio educativo incluso en las zonas rurales. Esto trajo como consecuencia una nueva definición de roles y funciones de todos los integrantes de la comunidad educativa porque la educación a distancia involucra la disponibilidad de plataformas virtuales, contenidos digitales y una formación pedagógica adecuada de los docentes.
Ponce, J y Murcia, E (2022)	La aplicación de herramientas tecnológicas, derivado de la pandemia generó un aprendizaje de forma positiva, ya que permite la interacción del estudiante con las TIC, más aún puede llegar por sí solo a conclusiones mucho más precisas acerca del tema, lo cual estuvo condicionado por el acceso a medios tecnológicos muy deficiente, por tanto, las competencias tecnológicas presentadas fueron muy pocas
Orozco, M, Vásquez, F. y Gabalán, J. (2021).	En el contexto de las regiones colombianas, se evidencia una latente inequidad y desarticulación con la propuesta emanada desde la intención estatal, pues se sustenta esta afirmación en el escaso conocimiento que tienen las poblaciones rurales sobre las formas de incorporar la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como en las deficientes infraestructuras locativas y tecnológicas.
González et al. (2021).	La situación global de pandemia por COVID-19, generó necesidad de abordar los procesos educativos de la mano de la modalidad de educación a distancia, afectando a las zonas rurales de la geografía colombiana, caracterizada por la escasez de recursos económicos, deserción escolar y deficientes niveles de conectividad tecnológica. Por ello, uno de los desafíos originados por la pandemia, ha sido la atención inmediata a las instituciones educativas rurales, pues estas son las más afectadas, debido a la carencia de tecnología de alta eficiencia, que les permitan ofrecer soluciones a aquellos docentes y /o estudiantes que no tienen al alcance recursos tecnológicos idóneos.
Andesco (2021)	La educación rural no cuenta con el mismo presupuesto, infraestructura y calidad en los docentes que la urbana, y es mismo caso para la brecha público-privada. De hecho, la situación rural es poco alentadora, de las 35,406 sedes que se encuentran en esta área, solo el 8,1% tiene conexión a Internet, por ende, el 40% de los estudiantes rurales no lee información web, el 32% no usa redes sociales y el 25% no navega por Internet. De la misma forma, las instituciones tampoco cuentan con planes de implementación de las TIC.

Cuadro 5. Categoría 4. Las TIC en Educación rural (cont.)

Autor/año	Aporte
Reyes et al. (2020).	La educación rural debe ser mejorada para responder a la realidad circundante de manera eficiente. Para dicho propósito, la tecnología educativa ofrece metodologías factibles que aportan a la innovación del proceso educativo, permitiendo el desarrollo de competencias digitales, pensamiento lógico y crítico en los estudiantes. Razón por la cual, los docentes exponen su preocupación respecto a las limitaciones de acceso a Internet, la carencia de los equipos informáticos en los centros escolares rurales, la falta de capacitación sobre la metodología y sus débiles competencias digitales, pues esto podrían reducir progresivamente el uso de esta metodología en el contexto rural.
Molina, L y Mesa, F (2018)	Dentro de las políticas de Estado en materia de TIC, se ha ofrecido utilizar los medios tecnológicos en aras de potenciar el sistema educativo incluyente y de calidad, garantizando el acceso de todos los estudiantes del país. Sin embargo, a pesar de dichas políticas, la realidad de las instituciones educativas rurales muestra que, aunque se ha invertido en infraestructura, el acceso a internet de forma permanente y de calidad no se ha logrado materializar, pues los recursos tecnológicos con los cuales se cuenta no suplen las necesidades, debido a aspectos de desactualización de equipos, bajo seguimiento a las políticas de Estado y desfase en los proyectos y su adaptación a los contextos, aun cuando es considerado por los docentes como una herramienta importante para el desarrollo de las prácticas de aula.
Soto, D y Molina, L (2018)	El campo de las políticas educativas y las TIC, generan un cambio en las metodologías y en el currículo que se promueve desde el MEN, implementando para ello nuevas metodologías, pero, que se encuentran con la barrera en su aplicación, la falta de formación tecnológica de los maestros y en algunas zonas rurales la falta de electricidad, o de adecuadas instalaciones que sustente la aplicación didáctica de las TIC.
León, F y Crespo, M (2010)	Al hablar de educación virtual rural, el obstáculo tecnológico por lo general obstruye las posibilidades de desarrollo de estrategias de virtualización y alfabetización digital, con lo cual se amplía la brecha digital entre los habitantes de los centros urbanos y las áreas rurales. De modo que, el diseño de una estrategia de educación virtual en las áreas rurales, no debe preocuparse tanto por las cuestiones técnicas, sino más bien, por la posibilidad de vincular el conocimiento colectivo producido por las comunidades rurales, al mundo digital, pues desde la concepción de nativos digitales acuñada por Marc Prensky, se incluye en el grupo de marginados digitales a los estudiantes de las áreas rurales quienes, al contrario de lo que se considera, desarrollan sus competencias en alfabetización digital con la misma capacidad de aquellos llamados “nativos digitales”.
Viquez, M (2008)	Los docentes de las escuelas rurales, comprenden que las TIC por sí solas no contribuyen a mejorar los procesos educativos escolares. Además, que el uso de cualquier recurso (digital o no), de manera aislada, sin los objetivos de aprendizaje pertinentes o apropiados, sin una estrategia metodológica deliberada, la cual considere las necesidades educativas, expectativas e intereses de los estudiantes y sus comunidades, carece de sentido. Por tanto, la pobreza y las inequidades sociales no se solucionan mediante una transformación educativa y la incorporación de las TIC en los salones. Sin embargo, se han utilizado tales argumentos en el contexto nacional como e internacional, en respuesta a la urgente necesidad de adecuar la educación a los procesos de mundialización de la economía, pues de esta manera se contará con una propuesta pedagógica para las escuelas rurales.

Por ello, como lo expresan León y Crespo (2010) hablar de educación virtual en el contexto rural, implica pensar en el obstáculo tecnológico que obstruye las posibilidades de desarrollo de estrategias de virtualización y alfabetización digital, con lo cual se amplía la brecha entre los habitantes de los centros urbanos y las áreas rurales. De modo que, el diseño de una estrategia de educación virtual en las áreas rurales, no debe preocuparse tanto por las cuestiones técnicas, sino más bien, por la posibilidad de vincular el conocimiento colectivo producido por las comunidades rurales, al mundo digital, pues la incorporación de las TIC en los procesos educativos, utilizando la visión de Soler (2016), abre un abanico de posibilidades para ofrecer modelos educativos distintos, donde las tecnologías pueden ser concebidas como apoyo o complemento a la educación presencial, o incluso para propiciar una educación totalmente en línea; ampliando la cobertura y ofreciendo gran diversidad de recursos, para enriquecer los procesos de interacción y alcanzar una práctica educativa innovadora.

No obstante, de la disertación, destaca la existencia de problemas vinculados con diversos factores que ralentizan su utilidad en el proceso didáctico mediado por las TIC, a saber: la infraestructura de la que se dispone para su aplicación, la conectividad necesaria para su ejecución, la carencia de equipos y las falencias que se presentan con relación a las competencias digitales que deben poseer los docentes para desarrollar estrategias que vinculen las herramientas tecnológicas con las necesidades del contexto, pues existe una desarticulación entre su formación pedagógica y los requerimientos de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, Soto y Molina (2018) expresan la importancia que reviste la formación del profesorado para lograr un impacto relevante en el uso de las TIC en la ruralidad y pasar de la mera instrumentación a su integración en lo metodológico, didáctico y pedagógico.

Esta situación, hace evidente la necesidad de prever la creación de un modelo educativo que implique el uso efectivo de las TIC en los contextos rurales, y que se pueda aplicar en el aula de clase de forma efectiva. Parafraseando a Viquez (2008), las TIC por sí solas no apoyan el mejoramiento de los procesos educativos, puesto que, sin objetivos de aprendizaje pertinente o apropiado, sin estrategias metodológicas deliberadas, que consideren las

necesidades educativas, expectativas e intereses de los estudiantes y sus comunidades, carece de sentido el uso de las tecnologías.

Sin embargo, producto de las medidas tomadas por el Estado para abordar el problema educativo que se presentaron a raíz de la pandemia por COVID-19, las instituciones educativas, incluyendo los escenarios rurales, debieron adoptar de forma drástica acciones que permitieran la continuidad del proceso pedagógico de forma virtual, por la falta de presencialidad, por ello, los actores involucrados se vieron obligados a aprovechar al máximo las ventajas de las TIC para ámbito escolarizado, aunque eso trajo consigo, por una parte, la redefinición de roles y funciones de todos los integrantes de la comunidad educativa para atender la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y por la otra, que el gobierno colombiano implementara diversas estrategias para llegar a todos espacios, puesto que la educación rural no cuenta con el mismo presupuesto, infraestructura y calidad en los docentes que la zona urbana (Acosta, *et al.*, 2022; Martínez *et al.*, 2022; González, *et al.*, 2021).

A pesar de que las políticas que en materia de TIC han propendido a fortalecer la conectividad en las zonas rurales, la realidad actual muestra que aunque se ha invertido en ello no se ha logrado materializar cambios significativos en este sector, pues aún no se cuenta con recursos tecnológicos que suplan las necesidades derivadas del proceso, es decir, persiste la desactualización de equipos y el desfase en los proyectos y su adaptación a los contextos, sumado el reto de alcanzar una formación docente que permita la apropiación de las TIC en la ruralidad, a través de su integración en lo metodológico, didáctico y pedagógico, vinculado con el desarrollo social, educativo y económico de la localidad. Finalmente, a fin de dar respuesta al propósito de la investigación se presenta la categoría definida en el cuadro 6, como la visión que existe en la actualidad con relación a la educación rural.

Con base en la interpretación de las unidades de análisis antes presentadas, se puede deducir que, debido a la existencia de maestros con menores oportunidades laborales, o los que, según Charry (2019), se ubican en los últimos lugares de mérito, sumado a estudiantes sujetos a una suerte de discriminación, la inexistencia de las TIC, la carencia de medios y materiales educativos vinculados con las tecnologías, un verdadero cambio en la educación

rural puede lograrse mediante el uso de los modelos de enseñanza subscritos dentro de la formación por competencias, pues como lo explica González (2021), una buena práctica pedagógica, apoyada en el uso de las TIC, favorece el desarrollo óptimo de las competencias docentes.

Cuadro 6. Categoría 5. Prospectiva de la Educación Rural

Autor/año	Aporte
De la Ossa, M y Domínguez, B (2022).	La crisis sanitaria causada por el COVID-19 provocó nuevos retos en la educación a nivel general. En lo particular, también obligó a repensar el tipo de formación que se impartía en las zonas rurales que, en el caso de Colombia, históricamente ha estado rezagada y, aunque se evidencian algunas mejoras, estos siguen siendo de corto alcance o demasiado lentos para lograr cerrar la amplia brecha entre el sector urbano y rural del país, en educación. Por ende, ante la aparición de la pandemia, si la zona urbana no estaba preparada para afrontar la crisis, mucho menos la rural, contaba con las condiciones mínimas para hacerle frente a los retos de la educación virtual de calidad.
González, L (2021)	En el área rural, una buena práctica pedagógica, apoyada en el uso de las TIC, favorece el desarrollo óptimo de las competencias docentes, ya que desde la reflexión profunda que éste hace de su propio actuar, busca constantemente la mejoría de su propio desempeño, además, de obtener mejores logros académicos en sus estudiantes, por ello, uno de los retos que enfrentan en el contexto de la educación rural es el fenómeno de la multigradualidad.
Charry, P (2019).	La política educativa debe buscar mayor preferencia de atención en las zonas rurales y de frontera, los maestros que se emplean en estas zonas, son los que menores oportunidades laborales tienen, o los que, por evaluación, se ubican en los últimos lugares de mérito. Además, los educandos de la zona rural están sujetos a una suerte de discriminación, pasando por su formación en la escuela, por ende, son los que menos oportunidades de desarrollo social tienen. A esto se suma la inexistencia de TICs, la carencia de medios y materiales educativos, que no permite que la personalidad que ellos desarrolle en igualdad con sus pares de la escuela urbana, donde la socialización es más arraigada y los hace más conocedores de la realidad mundial.
Duque, K (2018)	Hablar de educación rural-campesina, en el contexto de paz o educación para la paz, implica, tener en cuenta los principios de interculturalidad, y reconciliación, además de reconocer la importancia del arraigo de las escuelas en las comunidades y el papel de los docentes, comprometidos con el desarrollo rural, puesto que, la educación como elemento central, se relaciona con las dinámicas propias de cada territorio, para que las personas puedan vivir con calidad y dignidad, además de, evitar la migración de los pobladores rurales a los centros urbanos.

Cuadro 6. Categoría 5. Prospectiva de la Educación Rural

Autor/año	Aporte
Zapata, M (2018).	Existe la necesidad de que los actores educativos, gobiernos, familias y estudiantes asuman una posición crítica y sean conscientes de lo que significa lo rural en aspectos relativos a la cultura, el desarrollo, el territorio y el sujeto, así como la inclusión y la diversidad. Respecto a esto, la pertinencia es ineludible, dados los procesos heterogéneos de cada contexto; de ahí la urgencia de una política pública educativa que reconozca la particularidad de la ruralidad. Por ello, entre los retos de la educación rural identifican como prioritaria una política pública contextualizada que incluya modelos educativos flexibles.
Rodríguez et al. (2007).	Diversos estudios han demostrado que tanto la cantidad como la calidad de educación contribuyen de manera significativa en la disminución de la inequidad y el aumento de los niveles de ingreso y calidad de vida de los ciudadanos de países en vía de desarrollo. Esto a su vez implica que, impulsar la educación en los sectores rurales de los países en vía de desarrollo es apremiante para reducir a un ritmo más rápido las altas tasas de pobreza y acelerar el crecimiento económico de estas zonas.

Por consiguiente, se debe aprovechar la coyuntura propiciada por la crisis sanitaria causada por el COVID-19 que, provocó nuevos retos en la educación y obligó, según De la ossa y Domínguez (2022), a repensar el tipo de formación impartida en las zonas rurales históricamente rezagadas, para transitar hacia modelos educativos flexibles, donde desde la reflexión profunda del docente sobre su propio actuar, busque y alcance la mejoría de su propio desempeño, además, de obtener mejores logros académicos en sus estudiantes. A esta aspiración, se suma el reto de enfrentar la multigradualidad, recatando la autonomía de aprendizaje del alumnado que asiste o participa en este tipo de aulas, para hacer de su proceso de aprendizaje un asunto relevante en su proceso de formación, incorporando el uso de las TIC dentro de los recursos utilizados por el docente, para lograr, como lo indica Duque (2018), que las personas puedan vivir con calidad y dignidad, además de, evitar la migración de los pobladores rurales a los centros urbanos.

Estas previsiones, permitirán a los estudiantes del campo, prepararse para su incorporación inmediata en el trabajo de la tierra, apropiándose de ese escenario, a fin de potencializar el territorio y los beneficios que este ofrece, además de adoptar las TIC, como herramienta de apoyo para el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje, más flexible, accesible e interactivo, donde el profesor formado para trabajar en la zona rural, se convierte en mediador del proceso y de facilitador de recursos tecnológicos que permitan al

estudiante, desde su experiencia en el campo, explorar y elaborar nuevos conocimientos de forma más efectiva y significativa, responsable y comprometido con la construcción de un aprendizaje situado, que parte de sus intereses personales y de las condiciones del contexto donde se desenvuelve el acto educativo. En consecuencia, existe un desafío permanente del gobierno y de las instituciones educativas en controlar las limitantes que impiden que las localidades de las zonas rurales se inserten en estos nuevos modelos de enseñanza, por ello, deben generar políticas y proyectos que vayan desde el mejoramiento de la infraestructura y la conexión internet, hasta planes de formación y/o actualización docente que contemple el desarrollo de competencias digitales adaptadas al contexto.

Utilizando las palabras de Ramírez y Marín (2023), quienes indican que, las buenas prácticas en el sector rural no pueden depender de iniciativas y recursos de organizaciones no gubernamentales y empresas privadas, sino que, por el contrario, deben convertirse en el punto de intersección y articulación de voluntades y alianzas que desde el Estado estén encaminadas a las transformaciones estructurales requeridas por la educación y las escuelas de estas zonas del país. Así, se puede deducir que, se obtendrán mejores resultados y se optimizará el proceso educativo en las zonas donde la ruralidad ofrece limitaciones asociadas con las condiciones socio-económicas del lugar, potenciado el desarrollo en sus habitantes de competencias y capacidades que le permitan trabajar el campo con visión emprendedora y productiva.

CONCLUSIONES

En primer lugar, a fin de desarrollar un modelo educativo novedoso mediado por el uso las TIC, es necesario que desde las bases de las localidades rurales, se exija al Estado colombiano respuestas inmediatas a las limitantes de orden cultural, político y socioeconómico que allí se presentan, a saber: infraestructura adecuada, mejor conectividad, formación permanente del profesorado, un diseño curricular contextualizado, planes y programas de estudio que contemplen el uso adecuado y pertinente de las TIC, según la realidad de cada sector.

Además, cada uno de los actores del acto educativo, especialmente en las zonas rurales, debe apropiarse de los beneficios y las ventajas que ofrece el uso de las TIC, como herramienta de enseñanza y aprendizaje, pues éstas le imprimirán otro carácter a la didáctica y consolidarán una práctica pedagógica distinguida, innovadora y cónsona con la nueva sociedad del conocimiento.

A fin de alcanzar resultados óptimos en el proceso educativo, es necesario contar con docentes comprometidos, que estén en la disposición de formarse en el uso de las TIC, para trascender de la práctica tradicional, hacia una pedagogía novedosa, donde, no se pierda el contacto con la comunidad, sino que por el contrario exista la responsabilidad de fortalecer una escuela contextualizada, para potenciar en los estudiantes del campo, el desarrollo de competencias que le permitan trabajar con visión emprendedora y productiva, fundamentada en la perspectiva del campesino que lucha por una mejor calidad de vida en sus territorios.

REFERENCIAS

- Acero O; Briceño, A; Orduz, M y Tuay R. (2021). Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de COVID- 19. *Repositorio institucional. Pedagogía, Ciencia, Espiritualidad* [33]. <https://bit.ly/3NR0bLe>
- Acosta, G; Ordóñez, I y Oviedo, J. (2022). El WhatsApp como instrumento de enseñanza-aprendizaje en la Educación Rural. *Panorama*. Vol. 16, núm. 30. <https://bit.ly/3NJQG0e>
- Andesco. (2021). Las TIC como habilitador de la educación en época de pandemia y en la sociedad del siglo XXI. <https://bit.ly/3r51QDe>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad* No 33. 53-62 pp.
- Ávila, B. (2017). *Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas*. <https://bit.ly/3NJQpKK>.
- Barba, B. (2018). La calidad de la educación. *RMIE*, 23 (78), 1 – 17. <https://bit.ly/3GMTJmD>
- Barquero, O; Méndez, N; Torres, N y Cerdas, Y. (2007). La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Educare*, vol. II, 117-127 pp. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Burbano, V; Cubides, W y Valdiviezo, M. (2021). Enseñanza de la geometría en la educación rural, a través de la metodología escuela nueva. *Voces y Realidades - Núm. 6*. 165 – 180 pp.
- Carrero, M y González M. (2017). La educación rural en Colombia. Experiencias y perspectivas. *PRA*, 16(19), 79–89. <https://bit.ly/3jb4Jhq>

- Castillo, S; Castro, G e Hidalgo, C. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), 364-381 pp. DOI: 10.5294/edu.2017.20.3.2
- Charry, P. (2019). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 225-246.
- Cruz, J. (2022). Las TIC y su impacto en la educación rural: realidad, retos y perspectivas para alcanzar una educación equitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 175-190. <https://bit.ly/3GUxFq1>
- De la ossa, M y Domínguez, B. (2022). Los efectos de la crisis sanitaria del covid-19 en la educación rural de Colombia. *Panorama*, 16(30). <https://bit.ly/3JidNeW>
- Duque, K. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia*, (210), 135 – 176 pp. <https://bit.ly/3NMhkG1>
- Echavarría G; Vanegas, L; González, L y Bernal; J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40 pp
- Galván, L y Cadavid, A. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias Pedagógicas*, 37, pp. 1-6. doi: 10.15366/tp2021.37.001
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69 DOI: <https://bit.ly/3NSO1Bk>
- Gómez, N; Soto, D, Ballesteros, A y Bernal, S. (2017). La investigación en la educación rural colombiana. *Elementos de contexto. Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de La Independencia Americana*. Capítulo III. 75-98. <https://bit.ly/40m3xuS>
- González, G, Martínez, L. y Muegues, W. (2021). La educación a distancia en el escenario rural colombiano bajo contexto de pandemia: Distance education in Colombia's rural setting in the context of pandemic. *Revista De Filosofía*, 38, 252-264 pp. <https://bit.ly/35MPhoE>
- González, L. (2021). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado: el reto de la Educación Rural. *Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación*. N° 2. 76 – 85 pp
- Guanca, J y Canaza, F. (2019). Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Revista Helios* vol. 3 (1). <https://bit.ly/3ubErSo>
- Herrera y Buitrago (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis y Saber*. Vol. 6. Núm. 12. 169-190 pp
- León, F y Crespo, M. (2010). Estrategias de virtualidad en la Educación Rural. El reto del elearning 2.0 en los procesos de Educación Superior. *Revista Digital Educaci@n*. N°143
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programade Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 51. Bogotá, Colombia
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 117-136 pp

- Marín, V. (2022). La revisión sistemática en la investigación en Tecnología Educativa: observaciones y consejos. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 62–79. <https://doi.org/10.6018/riite.53323>
- Martínez, E; Félix, E; Quispe, R. (2022). Innovación educativa y práctica pedagógica docente en instituciones educativas rurales en el Perú en tiempos de pandemia. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24 (1), Venezuela. 62-78 pp. DOI: <https://bit.ly/3uUu0ly>
- Martínez, S; Pertuz, M y Ramírez, J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Alianza Compartir-Fedesarrollo. <https://bit.ly/3NTmi3C>
- Mendoza, A. (2018). La urgencia de una educación del campo colombiano. Editorial. *Revista N*. Volumen 6 N.º 45. 8-10 pp
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia. Nota Técnica. <https://bit.ly/3KHJLEd>
- Molina, L y Mesa, F. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis y Saber - Vol. 9. Núm. 21*. 75 – 98 pp. DOI: <https://bit.ly/3r7FvVr>
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una Educación Rural. *Investigación y Postgrado*, Vol. 19, N° 2
- Ñaupas, H; Valdivias, M; Palacios, J y Romero, H. (2014). Metodología de la investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis. Ediciones de la U. <https://bit.ly/3AiMJtO>
- Orozco, J., Olaya, A. y Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de educación*. 51 (1), 161 – 181. <https://bit.ly/2WImZIX>
- Orozco, M, Vásquez, F. y Gabalán, J. (2021). Incorporación, uso y apropiación social de las TIC para una educación de calidad. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 19-62 pp. DOI: <https://bit.ly/3DLnf9v>
- Ponce, J y Murcia, E (2022). Elaboración de una propuesta metodológica fundamentada en el uso pedagógico de las TIC para la educación rural. <https://bit.ly/3Je2R1R>
- Ramírez, O y Marín Y. (2023). Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente Antioqueño desde comunidades de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 13(33), 73-87. <https://bit.ly/3GYtCJy>
- Reyes, Y; Villafuerte, J y Zambrano, D. (2020). Aula invertida en la Educación Básica Rural. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*. Vol. 8. No. 1
- Rodríguez, C, Sánchez, F y Armenta, A. (2007). Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE. <https://bit.ly/3uikqK0>
- Salgado, E; Gómez, M y Pintor, M. (2017). Educación rural y la adquisición de competencias laborales: una innovación mediante el uso de recursos digitales. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 35 N° 1. 33-5 pp. <http://dx.doi.org/10.6018/j/286211>

- Santiago, J. (2012). La educación rural la integración escuela-comunidad como objeto de la educación geográfica. Vol. 17, (2). 5-27. <https://bit.ly/41AUpn2>
- Segura, J y Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25 (1), 71-97. DOI: 10.30554/pe.1.3831.2020
- Sinza, C. (2021). Una Práctica Docente en el sector rural. *Revista Runin. Informática. Educación y Pedagogía. No. 11*. <https://doi.org/10.22267/runin>
- Soler, J. (2016). Educación Rural en Colombia. *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 6, No. 11
- Soto, D y Molina, L. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia y Libertad*. Vol. 13, No. 1. 275 – 289 pp. <https://bit.ly/3KgCzgW>
- Tovio, J. (2017). El desafío de la Educación rural. *Revista Educación*. 5(4)
- Varón, A. (2019). Educación rural como eje de desarrollo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 243-262 pp
- Víquez, M. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) como respuesta a necesidades educativas del medio rural. *Revista Electrónica Educare*, vol. XII, 121-142 pp. <https://bit.ly/38t9MHP>
- Zamora, L. (2010) ¿Qué es lo rural de la educación rural? Tercer Congreso Nacional de Educación Rural, Medellín, Colombia. <https://bit.ly/3uiFjVr>
- Zapata, M. (2018). *Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia*. Libros en acceso abierto. 39. <https://bit.ly/3DK4J1i>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Educación Ambiental en el currículo universitario chileno: invisibilidad en la formación de profesores

Environmental education in the Chilean university curriculum: invisibility in teacher training

Educação Ambiental no currículo universitário Chileno: invisibilidade na formação de professores

Franklin Castillo-Retamal

fcastillo@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0001-9118-4340>

Fernanda Cordero-Tapia

fcordero@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0002-7761-2342>

Cristián Aguilar-Correa

caguilar@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2639-7216>

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Artículo recibido en noviembre de 2022, arbitrado en marzo de 2023 y aprobado en abril de 2023

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue conocer la percepción de los profesores en formación en Educación General Básica de una institución de educación superior (IES) chilena en relación con la Educación Ambiental (EA) en la formación inicial docente. El estudio es de carácter cuantitativo no experimental, transversal, con alcance descriptivo, el análisis de datos se efectuó utilizando el paquete estadístico SPSS 18.0 y la muestra fue de carácter no probabilística intencional, correspondiente al 47% del universo total de la población de estudio. Los resultados indican que, respecto a los contenidos y objetivos propuestos para las asignaturas de la malla curricular en la formación de profesores de esta institución, existen escasas o nulas referencias explícitas a temáticas de Educación Ambiental. Se concluye que la formación inicial en pedagogía básica en esta institución presenta falencias en la comprensión y manejo de metodologías para el tratamiento de la misma en la muestra estudiada.

Palabras clave: educación ambiental; formación de profesores; percepción; currículo; escuela

ABSTRACT

The objective of this work was to know the perception of teachers in Basic General Education training of a Chilean higher education institution (HEI) in relation to Environmental Education (EA) in initial teacher training. The study is of a non-experimental, cross-sectional quantitative nature, with a descriptive scope. The data analysis was carried out using the SPSS 18.0 statistical package and the sample was of an intentional non-probabilistic nature, corresponding to 47% of the total universe of the study population. The results indicate that, regarding the contents and objectives proposed for the subjects of the curricular mesh in the training of teachers of this institution, there are few or no explicit references to Environmental Education topics. It is concluded that the initial training in basic pedagogy in this institution presents shortcomings in the understanding and management of methodologies for the treatment of it in the studied sample.

Keywords: *environmental education; teacher training; perception; curriculum; school*

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi conhecer a percepção de professores em formação de educação geral básica de uma instituição de ensino Superior (IES) Chilena em relação à educação ambiental (EA) na formação inicial de professores. O estudo é de natureza quantitativa não experimental, transversal, com escopo descritivo. A análise dos dados foi realizada por meio do pacote estatístico SPSS 18.0 e a amostra foi de natureza não probabilística intencional, correspondendo a 47% do universo total da população do estudo. Os resultados indicam que, em relação aos conteúdos e objetivos propostos para as disciplinas da malha curricular na formação de professores desta instituição, há poucas ou nenhuma referência explícita a temas de Educação Ambiental. Conclui-se que a formação inicial em Pedagogia básica nesta instituição apresenta deficiências na compreensão e gestão de metodologias para o tratamento da TI na amostra estudada.

Palavras-chave: *educação ambiental; formação de professores; percepção; currículo; escola*

INTRODUCCIÓN

La Educación Ambiental (EA) en la formación de profesores en Chile es un asunto que ha estado en la palestra desde hace tiempo, constituyéndose en objeto de estudio de diversos investigadores, universidades e instituciones públicas (Muñoz, 2014; Fuentealba, 2018; Castillo y Cordero, 2019; Castillo *et al.*, 2022).

La formación del profesorado se considera un factor clave para la integración de la EA en el sistema educativo a nivel formal (Mejía, 2016) y, en este sentido, el Ministerio de Educación de Chile adaptó las herramientas curriculares sin interrumpir la continuidad de las definiciones

de las mismas, establecidas en 1996, que se reiteraron en las actualizaciones de 2009 a través de Decreto Supremo de Educación n°433 (Mineduc, 2012) y última versión n°439 (Mineduc, 2013). Así, se elaboran las Bases Curriculares para la Educación Básica y, la EA, se presenta de manera transversal en el currículo escolar, pero que se desarrolle como tal o se tome en cuenta en los diseños escolares, depende de la formación que los profesionales de la educación tengan y del tratamiento que se le dé en el proceso de formación inicial (Méndez *et al.*, 2018).

Según la Ley 19.300 (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Chile, 1994), la EA se entiende como un proceso que desarrolla su labor pedagógica orientada a la formación integral del ser humano, por tanto y de acuerdo a Guerrero *et al.* (2012), se atiende desde el plano

1) intelectual, donde se entregan contenidos que sienten las bases teóricas al respecto; 2) práctico, que promueven acciones para la mejora y cuidado de los recursos y, 3) ético-moral, que considera la formación en valores mediante el uso de estrategias y la organización de actividades, para suscitar los objetivos transversales propuestos en el marco curricular vigente (p.42).

Actualmente, la EA es un área que se observa poco abordada en los programas de pedagogía en las universidades chilenas (Castillo *et al.*, 2022), si bien a partir de la década de los años setenta se incorporan algunos aspectos relacionados con temáticas ambientales en los cursos del currículo de formación de profesores, el desarrollo de estas temáticas queda restringida a la subjetividad de los profesores y a su nivel de capacitación y motivación con el tema (Santos y Villalón, 2012; Muñoz, 2014; Castillo *et al.*, 2022).

La educación, en su rol de transformar las sociedades y promover los cambios de comportamiento, presenta a través de la EA una alternativa viable para promover la sensibilización frente a la problemática ambiental, como así también para reforzar valores, conductas y actitudes para un desarrollo equilibrado y en armonía con el entorno (Novo y Murga, 2010; Eslava *et al.*, 2018), por tanto, “debe ser incorporada al sistema educativo en forma sistémica, puesto que es necesario abordar todos los ámbitos para que se constituya en una forma de vida para los estudiantes” (Guerrero *et al.*, 2012, p.43). Se propone entonces,

que los profesores hagan uso de estrategias metodológicas que contribuyan a formar ciudadanos responsables desde el punto de vista ambiental que promuevan el cambio de actitudes que, en definitiva, significará un cambio para el entorno inmediato (García *et al.*, 2018; Laso *et al.*, 2019).

El docente es el agente principal del proceso formativo de los estudiantes, quien debe entregar información adecuada para promover valores que sustenten el respeto por el entorno y, al mismo tiempo, plantear acciones educativas que vayan en pro del cuidado y protección del mismo, vale decir, se transforma en este acto, en el principal gestor del cambio cultural en la comunidad (Aguilar, 2018). Es posible indicar que, a partir de la característica de transversalidad de la EA en el currículo escolar, permitiría al profesorado promover desde la especificidad el fortalecimiento de esta cultura ambientalmente amigable y el posicionamiento que cada uno de los habitantes de la Tierra tiene, en tanto ser constituyente de la diversidad que la conforma.

La educación superior cumple un rol fundamental en el desarrollo de las competencias humano-profesional y, sobre todo, en el ámbito de las pedagogías, por tal motivo, este trabajo pretende conocer la opinión que tienen los estudiantes de segundo, tercero y cuarto año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica (PEGB) de una universidad chilena acerca de su preparación sobre EA en la formación inicial docente y su posterior materialización en la escuela primaria. En la carrera de PEGB de la IES estudiada, se imparten contenidos agrupados en distintos ámbitos de competencia relacionados con la formación profesional, disciplinar y general.

MÉTODO

Para efectos de este trabajo, se ha planteado el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes de PEGB de una IES chilena en relación a la EA en la formación inicial docente. El estudio es de carácter cuantitativo no experimental, transversal y con alcance descriptivo, puesto que tiene la finalidad de explicar y predecir el fenómeno (Latorre *et al.*, 2003; Hernández *et al.*, 2014). La muestra es de carácter no probabilístico intencional, correspondiente al 47%

del universo total de la población de estudio, vale decir, 65 estudiantes, donde el 81,5% corresponde al género femenino y el 18,5% al masculino.

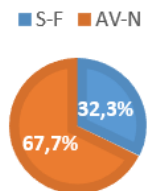
El instrumento de recolección de datos utilizado fue un cuestionario confeccionado para la investigación, cuya estructura fue sometida a un proceso de validación a través de juicio de expertos. El instrumento quedó constituido por 20 reactivos de respuesta tipo Likert (S: siempre; F: frecuentemente; AV: a veces y N: nunca), conforme a definiciones conceptuales referidas a cuatro dimensiones, 1) Formación inicial, 2) Itinerario Formativo Curricular, 3) Didáctico Pedagógica y, 4) Contexto Escolar, cuyos resultados fueron procesados utilizando el paquete estadístico SPSS 18.0. Respecto del consentimiento informado, estaba contenido en el cuestionario y para responder el mismo, fue necesario aceptar las condiciones de participación que se establecieron conforme los criterios éticos del tratado de Helsinki.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en función de las respuestas a las preguntas elaboradas para tal efecto y de acuerdo al indicador correspondiente. Para la exposición de los mismos, se han elaborado cuadros con los valores recogidos a partir de las respuestas al cuestionario (Los cuadros 1, 2, 3 y 4 corresponden al resumen de respuestas de valores de tendencia de los 4 indicadores levantados; cuadro 5, correspondiente al resumen de resultados por cada indicador).

Indicador: formación inicial e ítems

Cuadro 1. Resumen de respuestas y valores de tendencia

Pregunta	Tendencia	Gráfico tendencia
¿Siente que han sido pertinentes los contenidos sobre EA en el transcurso de su formación inicial?	67,7% AV-N siente que su formación sobre EA no ha sido pertinente.	

Cuadro 1. Resumen de respuestas y valores de tendencia (cont.)

Pregunta	Tendencia	Gráfico tendencia
¿Siente que han sido pertinentes los contenidos sobre EA en el transcurso de su formación inicial?	67,7% AV-N siente que su formación sobre EA no ha sido pertinente.	■ S-F ■ AV-N
¿Aprender sobre EA es importante en su proceso de Formación Inicial Docente?	84,6% S-F, considera importante el abordaje de la EA en su proceso de formación inicial.	■ S-F ■ AV-N
¿Los docentes que imparten las asignaturas durante su proceso de formación, incorporan aspectos de EA en su clase?	56,9% AV-N, indica que los docentes no incorporan temáticas alusivas a la EA en sus clases	■ S-F ■ AV-N
Durante su proceso de formación inicial ¿ha tenido instancias para profundizar contenidos relativos a la EA?	55,4% AV-N, considera que las instancias para profundizar contenidos relativos a la EA son más bien escasas o nulas.	■ S-F ■ AV-N
¿La carrera de PEGB entrega una adecuada base para su formación en EA?	58,4% AV-N, indica que la carrera de PEGB no entrega una adecuada base formativa en EA.	■ S-F ■ AV-N
En su cohorte de ingreso ¿vio que la carrera de PEGB contó con recursos suficientes para su formación sobre EA?	64,6% AV-N, señala que que la carrera de PEGB no cuenta con suficientes recursos para la formación de sus estudiantes en el área de la EA.	■ S-F ■ AV-N
En general ¿percibe que la EA en la carrera de PEGB es relevante?	61,5% AV-N, percibe que la EA no es un tema relevante.	■ S-F ■ AV-N
El grado de preparación de los docentes de la carrera de PEGB respecto a la EA ¿es suficiente?	56,9% AV-N, indica que la preparación de los docentes de la carrera de PEGB respecto a la EA, no es suficiente para la formación inicial.	■ S-F ■ AV-N

Indicador: itinerario formativo curricular

Cuadro 2. Resumen de respuestas y valores de tendencia

Pregunta	Tendencia	Gráfico tendencia
La malla curricular, en general, ¿plantea temas relativos a cómo abordar la EA en el contexto escolar?	63% AV-N, indica que en su malla curricular no se plantean temas alusivos a la EA.	63% AV-N, 36% S-F
¿Están insertas en su malla curricular asignaturas en la que se aborde la EA?	58,5% AV-N, considera que la EA no está incorporada en las asignaturas en su malla curricular.	58,5% AV-N, 41,5% S-F
Considera usted que la estructura de su malla curricular permite el aprendizaje de temáticas alusivas a la EA.	61,5% AV-N, considera que la estructura de su malla curricular no permite el aprendizaje alusivo a EA.	61,5% AV-N, 38,5% S-F
¿La cantidad de contenidos impartidos en las asignaturas en relación a temáticas de EA son suficientes?	73,8% AV-N, indica que los contenidos que hacen alusión a la EA, impartidas en las asignaturas que cursan, no son suficientes.	73,8% AV-N, 26,2% S-F
En general ¿los contenidos de las asignaturas cursadas presentan relación con temáticas de EA?	60% AV-N, indica que los contenidos de las asignaturas cursadas presentan escasa o nula relación con temáticas de EA.	60% AV-N, 40% S-F
En general ¿los objetivos de las asignaturas cursadas presentan relación con temáticas de EA?	61,6% AV-N, los objetivos de las asignaturas cursadas presentan escasa o nula relación con temáticas de EA.	61,6% AV-N, 38,4% S-F
¿Se promueve el desarrollo de la EA en las asignaturas ya cursadas?	58,4% AV-N, considera que existe escaso o nulo interés de promover el área.	58,4% AV-N, 41,6% S-F

Indicador: didáctico-pedagógica**Cuadro 3. Resumen de respuestas y valores de tendencia**

Pregunta	Tendencia	Gráfico tendencia
¿El currículo actual de su carrera le ofrece las herramientas suficientes para desarrollar la EA en el aula?	64,6% AV-N, indica que las herramientas que ofrece la carrera para el desarrollo de la EA no son suficientes.	
La metodología que se utiliza en las asignaturas ¿ayuda a promover los contenidos sobre EA en el contexto escolar?	60% AV-N, considera que las metodologías que se utilizan en las asignaturas, no permiten la promoción de los contenidos sobre EA en el contexto escolar.	

Indicador: contexto escolar**Cuadro 4. Resumen de respuestas y valores de tendencia**

Pregunta	Tendencia	Gráfico tendencia
¿Los recursos y materiales utilizados durante su formación docente son los adecuados para la adquisición de conocimientos alusivos al abordaje de la EA en el contexto escolar?	64,4% AV-N, considera que los recursos y materiales utilizados durante su formación docente, no son adecuados para la adquisición de conocimientos alusivos al abordaje de la EA en el contexto escolar.	
¿La EA debe estar presente en el currículo educativo de los estudiantes de enseñanza básica?	76,9% S-F, indica que la EA debe estar presente en el currículo educativo de los estudiantes de enseñanza básica.	
¿La EA debe considerarse como un eje transversal en los contenidos, con sus actividades de las bases curriculares o programas de estudios?	73,9% S-F, considera que la EA debe ser un eje transversal en los contenidos.	

Los resultados obtenidos, desde el punto de vista de la opinión sobre los contenidos relacionados con EA en la malla curricular, indican lo siguiente:

- Respecto de la estructura que tiene la malla curricular de la carrera de PEGB, los estudiantes indican que no permite un aprendizaje adecuado y propicio en relación con los conocimientos que adquieren sobre EA, si bien las temáticas ambientales no están explícitas

en la misma, existen asignaturas que la abordan, por lo que corresponde al docente de la asignatura si trata estas temáticas de forma explícita.

- Desde el tratamiento de las asignaturas que componen la malla curricular de la carrera de PEGB, se observa que el abordaje de la EA en las asignaturas ya cursadas es deficiente, lo que establece una tendencia sobre las responsabilidades de los docentes acerca del tratamiento de la EA en esta área.

- Con respecto a los contenidos y objetivos propuestos para las asignaturas, se evidencia una escasa o nula referencia a temáticas de EA.

- A su vez, no se propician instancias para que los estudiantes profundicen el área. En cuanto a las metodologías que se utilizan en las asignaturas, los estudiantes indican que son escasas, lo que no permite la promoción de los contenidos sobre EA en el contexto escolar. Por otra parte, tampoco se establece una vinculación en las asignaturas con temas de EA, sin embargo, hay preocupación e interés por interiorizar estas temáticas al considerarlo un eje transversal.

- En general, las herramientas que ofrece la carrera para el desarrollo de la EA son escasas, evidenciando un déficit con respecto a la implementación, recursos y materiales que se utilizan para el desarrollo de estos temas dentro de la malla curricular, lo que impide una adecuada adquisición de herramientas para el abordaje de los mismos en el contexto escolar.

- Según se percibe, existe una falta de preocupación por parte de los docentes para desarrollar la EA en las asignaturas cursadas, puesto que se observa escaso o nulo interés de promover el área, por lo que la adquisición de conocimientos por parte del estudiante podría ser de manera autónoma. En este sentido, los estudiantes manifiestan que la preparación de los docentes de la carrera de PEGB respecto a la EA, no es suficiente, en términos generales, para la formación inicial que reciben sobre la temática, al mismo tiempo que indican que no ha sido pertinente.

Finalmente, en el cuadro 5 se presenta un resumen de los resultados por indicador.

Cuadro 5. Resumen de resultados por indicador

Indicador	Resultados
Formación inicial	- No es pertinente y adecuada. - No se han desarrollado las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en el contexto escolar. - La base de conocimiento, disciplinar y pedagógico que poseen en relación a la EA, no es apropiada.
Itinerario formativo curricular	- No permite el desarrollo de la EA. - Los contenidos no son pertinentes. - Los recursos materiales no son suficientes para incorporar los aprendizajes sobre EA. - Incorporar contenidos sobre EA es necesario para la labor docente. - La EA debe estar en la malla curricular.
Didáctico pedagógica	- La carrera no da importancia al abordaje de la EA en la formación inicial. - Es importante aprender sobre EA, lo que permitiría ampliar conocimientos respecto a temáticas ambientales.
Contexto escolar	- Debe ser un eje transversal en los contenidos.

Respecto al objetivo del estudio, se observa que existe en la población estudiada interés en relación con el tema toda vez que considera importante este abordaje en el proceso de formación, sin embargo, la evidencia presenta que existe poco tratamiento y casi nula preocupación por aquello. Al respecto, algunas investigaciones indican que existe una parcelación del conocimiento en la que se prioriza la asignatura por sobre la visión sistémica del fenómeno, lo que impide una mirada algo más crítica sobre la crisis medioambiental que aqueja hoy al planeta y sus habitantes (Calixto-Flores, 2012; Vendasco *et al.*, 2018; Caride y Meira, 2020).

En esa línea, es necesario establecer la articulación y acciones concretas que permitan abordar la EA de manera transversal, de tal forma de propiciar el desarrollo de competencias individuales que logren trascender hasta lo colectivo, o sea, alcanzar actitudes y valores en favor del medioambiente como así las capacidades para actuar de acuerdo a ello (Ordoñez, 2020). A este respecto, la población estudiada sostiene que la EA debe estar presente en el currículo educativo de los estudiantes de enseñanza básica y, al mismo tiempo, considera que debe ser un eje transversal en los contenidos. En tal sentido, la interpelación es inequívoca

hacia los procesos educativo-formativos, a quienes trabajan en ellos y a los futuros encargados de llevarlos adelante (Álvarez y Vega, 2016; Santos y Villalón, 2012; Mejía, 2016; Linhares y Reis, 2022).

Hoy día, los planteamientos curriculares en la formación inicial docente respecto a la EA parecieran estar solapados por la historicidad de aquellos temas que se consideran importantes o fundamentales (Castillo y Cordero, 2019), atendiendo principalmente a una formación basada en la racionalidad técnica y procedimental que una donde se promueva la participación ético-profesional como elemento y factor que propicie mudanzas que se alejen del estereotipo de individuo socialmente adaptado al sistema socio-político y cultural (Álvarez, 2012).

Uno de los elementos a destacar en esta investigación, es la falta de preparación de los profesores formadores en la temática ambiental, por tanto, posiblemente desde allí nace la falta de interés por incluirla en las unidades de aprendizaje según los encuestados. En esta línea, García *et al.* (2018) y Guerrero *et al.* (2022), indican que una educación para la sostenibilidad podría colaborar en la concomitancia entre áreas de conocimiento, condición que no se agota por su inclusión en las aulas sino que debe permear incluso el ámbito universitario, se trataría de cambiar o modificar la forma de pensar, actuar y vivir de acuerdo a principios de responsabilidad con el entorno, cuestión que debiera ser promovida a partir de los espacios entregados por los académicos a cargo de la formación de los futuros docentes. En otras palabras, es necesaria una formación integral que entregue herramientas para la vida y el ejercicio de la profesión que contribuya en la construcción de las bases conductuales de acuerdo a la complejidad del escenario actual (Álvarez, 2012; Severiche *et al.*, 2016, Gädicke *et al.*, 2017, De Moura *et al.*, 2021).

La formación inicial docente por su parte, presenta ciertas debilidades, falencias, carencias y falta de interés por un tratamiento concreto, efectivo y eficaz de las materias medioambientales, situación que incide en la actuación docente de los profesores en sala de aula (Agüero *et al.*, 2011; Muñoz, 2014; Prosser *et al.*, 2020; Castillo *et al.*, 2022), situación

que observa Sanz *et al.* (2022) en términos generales, al indicar las dificultades de los profesores noveles al iniciar su vida laboral-profesional

A partir de ello, se sugiere incorporar de forma paulatina, pero a la vez concreta y con efectividad la EA en la formación docente, de tal manera de provocar en el estudiante el entendimiento relacional que existe entre el medio natural y el sistema social, al mismo tiempo de alcanzar una visión más amplia y clara acerca de la importancia sociocultural que presenta el origen de la problemática medioambiental (Mendoza *et al.*, 2019). Esta situación se evidencia a partir de los resultados que indican que los recursos y materiales con los que cuentan, no son suficientes ni adecuados para adquirir las competencias necesarias que permitan este entendimiento, puesto que, al no ser abordado formalmente en el itinerario formativo, queda al arbitrio del docente responsable de la asignatura el tratamiento de la EA, concordando con los hallazgos presentados por Sanz *et al.* (2022), al indicar las dificultades de los profesores noveles al iniciar su vida laboral-profesional.

Según Callejas *et al.* (2018) y Aramendi *et al.* (2018), es necesario que las IES asuman el rol que tienen en términos de la generación de conocimiento y la importancia desde el punto de vista del aporte en la solución de varios problemas locales y globales, entendiendo que ello signifique salvar algunos obstáculos relacionados, por ejemplo, al trabajo interdisciplinar, donde desde varias perspectivas se proponga atender el fenómeno de manera sistémica.

Desde el punto de vista didáctico metodológico, los resultados indican que no existen metodologías que promuevan los contenidos sobre EA en su proceso formativo, sobre todo en el contexto escolar, de tal forma que carecen de herramientas concretas para la actuación profesional en este ámbito. A partir de esto, se robustece la idea de implementar metodologías innovadoras que se desarrollen en todos los niveles de educación, de tal manera de promover valores ambientales a través de la vivencia que permita conectar la emocionalidad del propio ser, su entorno y su aprendizaje (Durán *et al.*, 2007; Álvarez y Vega, 2010; Torres *et al.*, 2016; Muñoz *et al.*, 2019; Sánchez y Murga, 2019; Vinuesa *et al.*, 2022; Miño *et al.*, 2022).

CONCLUSIONES

La EA en la formación inicial de docentes de pedagogía básica presenta falencias en la comprensión y manejo de metodologías para su tratamiento. En la actualidad, existe una preocupación por el medio ambiente y la importancia que tiene la educación formal, siendo su incorporación un proceso de avance lento. Si bien la EA se trabaja de manera transversal, hay necesidad de otorgarle la importancia que tiene dentro del sistema educacional chileno, de ahí la relevancia de la formación inicial docente y la incorporación en la malla curricular de manera paulatina, la cual debe ser permanente durante el proceso de formación, de tal forma que permita trabajar la EA en el contexto escolar.

A partir de ello, se puntúan algunas recomendaciones para la mejora de las mallas curriculares en la formación de profesores, sugiriéndose así: (a) el establecimiento de puntos de encuentro entre las propuestas curriculares en relación con los lineamientos de las Bases Curriculares emanadas del Ministerio de Educación; (b) atención desde el currículum de las necesidades de formación demandadas por el medio y por la pertinencia pedagógica en el quehacer formativo; (c) la evaluación, desde las competencias, la tributación que cada asignatura hace al perfil de egreso del profesor de educación general básica y establecer allí, la dinámica interna que permita conciliar la propuesta curricular con las necesidades del entorno y; (d) el desarrollo de un modelo que permita el diálogo entre las asignaturas para levantar una propuesta que propicie el trabajo inter-multi-transdisciplinar.

REFERENCIAS

- Aguilar-Correa, C. (2018). Educación y medioambiente: algunos modelos teóricos para la reconstrucción y el cambio socio-filosófico. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 9(1), 1-10. <https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/40>
- Agüero, B., Contreras, M., Lillo, D., Marfull, R., Uribe, D., Valdivia, R. y Zamorano, D. (2011). Educación ambiental en Chile, falencias y desafíos. Documento de trabajo. <https://goo.su/9aFXPLr>
- Álvarez, P. (2012). Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 34 (137), 28-45. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300003
- Álvarez, P. y Vega, P. (2010). Developing sustainable environmental behavior in secondary education students (12-16). Analysis of a didactic strategy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3568-3574. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.553>

- Álvarez, P. y Vega, P. (2016). Formación inicial del profesorado en Educación Ambiental ¿para qué?, ¿cómo hacerla? Presentación de una estrategia metodológica. *Biocenosis*, 18(1-2). <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/biocenosis/article/view/1389>
- Aramendi Jauregui, P., Lizasoain Hernández, L. y Lukas Mujika, J. F. (2018). Organización y funcionamiento de los centros educativos de formación profesional básica. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(2), 9–23. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.58866>
- Calixto-Flores, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(55), 1019-1033. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n55/v17n55a2.pdf>
- Caride, J. y Meira, P. (2020). Environmental education at the limits, or the civic and pedagogical need for responses to a civilization that collapses. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 21-34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01
- Castillo-Retamal, F. y Cordero-Tapia, F. (2019). La educación ambiental en la formación de profesores en Chile. *Revista UC Maule*, 56(1), 9-28. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.56.9>
- Castillo-Retamal, F., Cordero-Tapia, F. y Marín-Isamit, C. (2022). Competencias profesionales en Educación Ambiental: un caso en la formación de profesores en Chile. *Revista de Investigación*, 46(106), 60-75. <http://revistas.historico.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/9652>
- De Moura, I., Alves, L. y Villela, M. (2021). Education and sustainability: learning in an urban garden. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 173-183. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.12
- Durán, M., Alzate, M., López, W. y Sabucedo, J. (2007). Emociones y comportamiento pro-ambiental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 287-296. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000200006
- Eslava-Zapata, R. A., Zambrano-Vivas, M. V., Chacón-Guerrero, E. J., González-Júnior, H. A., y Martínez-Nieto, A. J. M.-N. (2018). Estrategias didácticas para la promoción de valores ambientales en la educación primaria. *Aibi Revista De investigación, administración e ingeniería*, 6(1), 62-69. <https://doi.org/10.15649/2346030X.476>
- Fuentealba, M. (2018). Valoración actitudinal proambiental: Un análisis global en estudiantes de enseñanza primaria, secundaria y terciaria. *Revista Luna Azul*, 47, 159-176. <http://doi.org/10.17151/luaz.2019.47.9>
- García-González, E., Jiménez-Fontana, R. y Azcárate, P. (2018). La formación de maestros en educación infantil desde la perspectiva de la sostenibilidad. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Revista Curriculum*, 31, 31-56. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9844>
- Gädicke, J., Ibarra, P. y Osses, S. (2017). Evaluación de las percepciones medioambientales en estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Temuco, Región de La Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 107-121. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100007>
- Guerrero, G., Moraga, A. y Pizarro, B. (2012). *Diseño de Webquests asociadas a la problemática climaenergía, en el subsector Física, para NM2 y NM3*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación de Física y Matemática. Santiago. Universidad de

- Santiago de Chile.
https://fisica.usach.cl/sites/fisica/files/tesis_guerrero_moraga_pizarro_2012.pdf
- Guerrero Fernández, A., Rodríguez Marín, F., Solís Ramírez, E., y Rivero García, A. (2022). Alfabetización ambiental del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación inicial.: Conocimientos, actitudes y comportamientos mediante el Cuestionario de Dimensiones Ambientales. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92434>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Laso Salvador, S., Ruiz Pastrana, M. y Marban, J.M., (2019). Impacto de un programa de intervencion metacognitivo sobre la Conciencia Ambiental de docentes de Primaria en formacion inicial. *Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien*, 16(2), 2501. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2501
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Linhares, E., y Reis, P. (2022). Práticas de Cidadania Ambiental na Formação Inicial de Professores de Educação Básica: Um Estudo de Caso. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92499>
- Mineduc. (2012). *Decreto Supremo n°433*, que establece Bases Curriculares para la Educación Básica en asignaturas que indica. Santiago: Ministerio de Educación. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1047359yidVersion=2012-12-19>
- Mineduc. (2013). *Decreto Supremo n°439*, que establece Bases Curriculares para la Educación Básica en asignaturas que indica. Santiago: Ministerio de Educación. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1036799>
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia. (1994). *Ley 19.300, Ley Bases Generales del Medioambiente*. Santiago: Ministerio Secretaría General de la Presidencia. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30667>
- Miño González, L., Fuentealba Cruz, M., Gallegos González, R., y Neira Morales, J. C. (2022). La etimología como apoyo para la comprensión de conceptos biológicos en la formación inicial de profesores de ciencias. *Revista de Investigación*, 46(108), 80–95. <https://doi.org/10.56219/revistasdeinvestigacin.v46i108.1167>
- Mejía, M. (2016). Una educación ambiental desde la perspectiva cultural para la formación de profesores en ciencias naturales. *Revista Luna Azul*, 43, 354-385. <https://doi.org/10.17151/luaz.2016.43.16>
- Méndez, I., Carvajal, B. y Ricardo, D. (2018). Consideraciones básicas sobre la formación por competencias del educador ambiental. *Revista Luna Azul*, 46, 350-368. http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/Lunazul46_18.pdf
- Mendoza, E., Boza, J. y Escobar, H. (2019). Educación Ambiental y la práctica de valores de los estudiantes universitarios. *Revista Gnosis*, 4(2), 25-40. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1837/2033>

- Muñoz, A. (2014). La educación ambiental en Chile, una tarea aún pendiente. *Revista Ambiente y Sociedad*, 17(3), 177-198. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300011>
- Muñoz-Rodríguez, J., Morales-Romo, N. y De Tapia-Marín, R. (2019). Socio-educational implications for sustainable development based on mental models of environmental representation. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 129-147. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.09
- Novo, M. y Murga, M. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien.*, 7, N° Extraordinario, 179-186. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2642/2291>
- Prosser-Bravo, G., Bonilla, N., Pérez-Lienqueo, M., Prosser-González, C. y Rojas-Andrade, R. (2020). No basta con la semilla, se ha de acompañar al árbol. Importancia del contexto de implementación en los programas de Educación Ambiental. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 73-96. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9322>
- Santos, I. y Villalón, G. (2012). La formación ambiental del profesional de la educación. Un reto para la sostenibilidad. *Revista Congreso Universidad*, 1(1), 1-12. <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/878/817>
- Sánchez Contreras, M. F. y Murga Menoyo, M. Ángeles. (2019). Place-based education: una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(2), 155–174. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68295>
- Sanz Ponce, R., Giménez Beut, J. A. y López-Luján, E. (2022). La iniciación a la docencia: análisis de la percepción sobre los futuros problemas de enseñanza de los alumnos de Magisterio y del Máster del Profesorado: analysis of the perception of future teaching problems of teacher training and master's degree students. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(2), 93–109. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.91641>
- Severiche-Sierra, C., Gómez-Bustamante, E y Jaimes-Morales, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(2), 266-281. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/753/690>
- Torres-Rivera, L., Mesina-Calderón, N., Salamanca-Salazar, B. y Sepúlveda-Sepúlveda, C. (2016). Efectos de la enseñanza interdisciplinaria en la educación ambiental sobre los conocimientos, valores y actitudes ambientales de estudiantes de segundo ciclo básico (Los Ángeles, Región del Biobío, Chile). *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1139-1155. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47551
- Vendrasco, N., Guzmán, E., Carrasco, X. y Merino, C. (2018). Formación de profesores en Educación Ambiental: una experiencia en Chile. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, Extraordinario, 1-8 <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9112/6833>
- Vinuesa, A. G., Cartea, P. Á. M., Gómez, J. A. C., y Bachiorri, A. (2022). El cambio climático en la educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 40(2), 25-48. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3526>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Desempeño y motivación laboral en docentes universitarios peruanos durante la pandemia. Una revisión sistemática

Performance and work motivation in Peruvian university teachers during the pandemic. A systematic review

Desempenho e motivação para o trabalho em professores universitários peruanos durante a pandemia. Uma revisão sistemática

Omar Eduardo Padilla Díaz

<https://orcid.org/0000-0002-9693-753X>
oepd21@gmail.com

María de los Ángeles Sánchez Trujillo

<https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>
maria.sancheztr@usil.pe

Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú

Artículo recibido en diciembre de 2022, arbitrado en marzo de 2023 y aprobado en abril de 2023

RESUMEN

El objetivo fue realizar una revisión sistemática de investigaciones acerca del desempeño y motivación laboral específicamente en docentes universitarios peruanos en tiempos de pandemia. Metodológicamente el estudio se fundamentó en la declaración PRISMA, escogiendo como fuente de recuperación de información las bases de datos Scopus, Scielo y Google Académico, desde donde se compilaron un total de 145 documentos, que fueron filtrados a través de criterios exclusión: estudios en formato de tesis, libros o documentos gubernamentales (b-1); trabajos de revisión, autobiográficos y cartas al editor (b-2), para finalmente dejar de considerar estudios poco citados y haberse desarrollado anterior a la pandemia, por lo cual se consideraron un total de veinticuatro documentos, lo que permitió reconocer un total de 24 documentos a revisar. La revisión permitió comprender que existe una tendencia asociada al estudio del desempeño docente y la motivación laboral, buscando establecer relaciones y propuestas para su mejoramiento.

Palabras clave: desempeño docente; motivación laboral; TIC; educación superior; pandemia

ABSTRACT

The objective was to carry out a systematic review of research on job performance and motivation specifically in Peruvian university teachers in times of pandemic. Methodologically, the study was based on the PRISMA statement, choosing as a source of information retrieval the Scopus, Scielo and Google Academic databases, from where a total of 145 documents were compiled, which were filtered through exclusion criteria: studies in thesis format, books or

government documents (b-1); review works, autobiographical and letters to the editor (b-2), to finally stop considering little-cited studies and having been developed prior to the pandemic, for which a total of twenty-four documents were considered, which allowed recognizing a total of 24 documents to be reviewed. The review allowed to understand that there is a trend associated with the study of teacher performance and work motivation, seeking to establish relationships and proposals for their improvement.

Keywords: teaching performance; work motivation; ICT; higher education; pandemic

RESUMO

O objetivo foi realizar uma revisão sistemática de pesquisas sobre desempenho e motivação no trabalho especificamente em professores universitários Peruanos em tempos de pandemia. Metodologicamente, o estudo baseou-se no enunciado PRISMA, escolhendo como fonte de recuperação da Informação as bases de dados acadêmicas Scopus, Scielo e Google, de onde foram compilados um total de 145 documentos, os quais foram filtrados através de critérios de exclusão: estudos em formato de tese, livros ou documentos governamentais (b-1); trabalhos de revisão, autobiográficos e cartas ao editor (b-2), para finalmente deixar de considerar estudos pouco citados e terem sido desenvolvidos antes da pandemia, para os quais foram considerados um total de vinte e quatro documentos, o que permitiu reconhecer um total de 24 documentos a serem revisados. A revisão permitiu compreender que existe uma tendência associada ao estudo do desempenho docente e da motivação para o trabalho, buscando estabelecer relações e propostas para o seu aprimoramento.

Palavras-chave: Desempenho Docente; motivação para o trabalho; TIC; ensino superior; pandemia

INTRODUCCIÓN

La pandemia de la COVID-19 representó un hito que marcó definitivamente el desarrollo de la práctica pedagógica debido a la forzada virtualización a la que se vio expuesto el docente, quien, en muchas ocasiones presentaba dificultades debido a la falta de capacitación en el abordaje de las sesiones de aprendizaje mediadas por la virtualidad (Diez-Cordero y Cabrera-Berrezueta, 2021). Sin embargo, existen evidencias que han permitido reconocer que los docentes en este periodo desarrollaron altos indicadores de resiliencia, lo cual se vincula directamente con el desempeño docente y la motivación laboral (Rosales-Veítia y Cárdenas-Llaja, 2021).

En este sentido, debe reconocerse el desempeño docente, como un proceso sistémico en el que se evidencian las capacidades del profesional de la docencia para desarrollar sesiones de aprendizaje exitosas que conduzcan a los estudiantes a la adquisición de aprendizajes

significativos (Estrada y Mamani, 2020); sin embargo, en lo que respecta a la educación en tiempos de pandemia, es descrito por diversos autores como la forma de asumir el hecho educativo a través de la educación virtual (Chambi Condori y Zela Payi, 2021), el cual evidenció que se encontraba en niveles medios con respecto a la realidad previa a la pandemia, aduciendo este comportamiento a la carencia de competencias tecnológicas por parte del docente (Revilla-Mendoza y Palacios-Jimenez, 2020).

Indefectiblemente la motivación laboral es uno de los factores intervinientes dentro del desempeño docente. En este sentido, la motivación laboral se asume como la capacidad que tiene una organización para mantener comprometidos a su personal para brindar el desempeño máximo y lograr así, los objetivos preestablecidos (Alonso *et al.*, 2016). En el contexto de la pandemia por COVID-19, la motivación docente se vio afectada, especialmente por factores extrínsecos, asociados a la ansiedad por el factor amenazante a la salud e intrínsecos por el bajo desarrollo de competencias digitales docentes (Quiñónez-Sánchez y Farfán-Casanova, 2021).

Ahora bien, en el caso de la educación superior, el desempeño docente y la motivación laboral del mismo, juegan un papel fundamental dentro de la práctica pedagógica cotidiana, debido a que, desde allí, emergen las diversas estrategias que se implementan durante las sesiones de aprendizaje, teniendo una relación inversamente proporcional, mientras mayor sea el desempeño docente y la motivación laboral, mejores resultados se evidencian en la adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes (Martínez-Chairez *et al.*, 2016).

Comprender entonces que, la relevancia de las investigaciones en las cuales se evidencia factores como el desempeño docente y la motivación laboral de los profesionales de la educación superior en tiempos de pandemia, ayudará a visualizar la ruta a seguir en el escenario post COVID-19, es una de las tareas pendientes de la educación, especialmente en regiones como América Latina y el Caribe, una de las zonas en las que la educación se ha visto afectada por diversos factores, como la pobreza de aprendizajes y las desigualdades sociales (Anderete Schwal, 2020; Rosales-Veítia *et al.*, 2022; Vargas-Valderrama y Maguiña-Vizcarra, 2022).

En el caso del Perú, la situación no se aleja completamente de la realidad regional, pues existen evidencias como las presentadas por Rosales-Veítia y Alvarado de Salas (2022), en las que se muestra la existencia de docentes que durante la educación remota de emergencia demostraron bajos índices en el manejo de las tecnologías digitales para la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual, como se ha descrito anteriormente, es parte de los indicadores para evaluar el desempeño docente en situaciones de contingencia.

A partir de lo anterior, es necesario conocer los reportes de las investigaciones desarrolladas con respecto a esta temática, con la intención de percibir las como hitos de inicio para generar las transformaciones educativas necesarias en la educación después de la pandemia, por tal motivo, este estudio tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de investigaciones acerca del desempeño y motivación laboral específicamente en docentes universitarios peruanos en tiempos de pandemia.

MÉTODO

La investigación se desarrolló desde las concepciones de un estudio de revisión documental de relevancia en la actualidad por la gran variedad de estudios que se desarrollan y publican en el campo científico y que, por lo numeroso de estas, los investigadores y lectores se encuentran limitados para poder acceder a leerlas en su totalidad, por lo que las revisiones, pueden convertirse en documentos consolidados que muestren las tendencias investigativas de los últimos años a través de cierta perspectiva (Cué Bruguera *et al.*, 2008).

De esta manera y tomando en consideración el objetivo planteado, se hizo uso de una revisión de tipo sistemática, en las cuales se resume y organiza la información disponible y seleccionada de un tema específico (Aguilera Eguía, 2014), en las cuales, a través de un proceso claro y reproducible, se establecen fases asociadas a la recuperación, selección, análisis y presentación de los hallazgos (Moreno *et al.*, 2018).

En este sentido, la revisión desarrollada se apropió de los postulados de Linares-Espinós *et al.* (2018), quien establece un proceso claro a seguir para su construcción, a saber: a)

adquisición de la evidencia, en este momento se define el protocolo a seguir para la sistematización de la literatura, que, en el caso de esta investigación, se hará uso del protocolo PRISMA, actualizado a 2020 (Page *et al.*, 2021); b) síntesis de la evidencia, fase en la cual se establecen los criterios para sintetizar y presentar los resultados que se aspiran demostrar en la pesquisa, estableciendo semejanzas, diferencias y aportes de cada uno de los estudios; c) establecimiento de conclusiones, fase final en la cual se establece un horizonte común en los estudios, las conclusiones alcanzadas y se declaran las limitaciones del trabajo.

Con respecto a las estrategias de búsqueda y selección, lo primero que se definió fueron las bases de datos desde las cuales se recuperó la información, siendo estas: *Scopus*, *WoS*, *Scielo* y *Google Scholar*. Posteriormente se establecieron las ecuaciones de búsqueda (ver cuadro 1), construidas a partir de la conjunción de palabras clave (Granda Orive *et al.*, 2003), y de términos booleanos (Avelar-Rodríguez y Toro-Monjaraz, 2018).

Cuadro 1. Ecuaciones de búsqueda

Palabras clave	Términos booleanos	Ecuaciones de búsqueda
Desempeño docente	AND	Desempeño docente AND Motivación laboral AND COVID-19
Motivación laboral		Enseñanza virtual AND pandemia AND motivación y desempeño docente
Universidades Educación		Motivación y desempeño docente AND pandemia AND universidades OR Motivación y desempeño docente en tiempos de pandemia
Enseñanza virtual	OR	Educación AND universidades AND pandemic AND motivación y desempeño docente OR Motivación y desempeño del docente universitario durante la educación en pandemia
Pandemia		
COVID-19		

Una vez establecidos los motores y ecuaciones de búsqueda, se procedió a establecer los criterios de inclusión y exclusión (cuadro 2), a fin de determinar los documentos que fueron objeto de revisión.

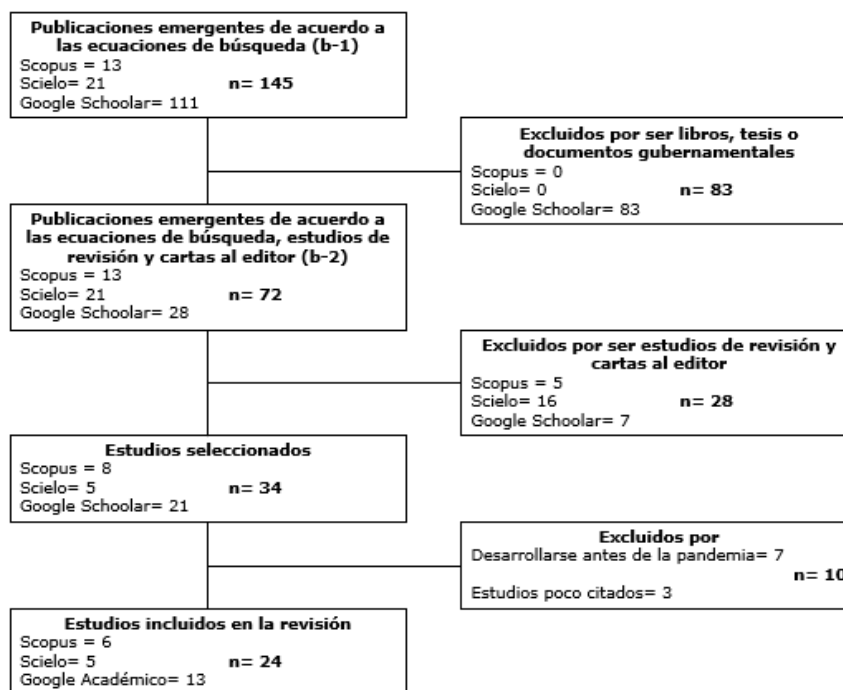
Cuadro 2. Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión	Exclusión
• Estudios publicados en el periodo 2020-2022 • Artículos científicos • Estudios originales • Escritos en lengua castellana • Estudios de experiencias en la educación universitaria peruana • Disponibles en formato Open Access	• Estudios anteriores al año 2020 • Libros, tesis o documentos gubernamentales • Estudios de revisión o autobiográficos • Cartas al editor • Desarrollados fuera del ámbito peruano • Estudios poco citados • Estudios de revisión

Una vez seleccionados los estudios a revisar, estos fueron sistematizados apoyándose en una hoja de cálculo considerando, información de autoría, título, objetivos, metodología empleada, resultados y principales conclusiones, adicionalmente, los artículos fueron procesados a través del *software* AtlasTi, para el análisis de los mismos.

RESULTADOS

El proceso de recuperación y selección de documentos se muestra de forma explícita en el gráfico 1.

**Gráfico 1. Diagrama PRISMA de inclusión y exclusión de documentos**

La búsqueda principal arrojó un total de ciento cuarenta y cinco documentos (n= 145), a los que se les aplicó el primer grupo de criterios, excluyendo un total de ochenta y tres documentos por ser estudios en formato de tesis, libros o documentos gubernamentales (b-1); posterior a ello, se aplicaron los criterios de exclusión relacionados con trabajos de revisión, autobiográficos y cartas al editor (b-2), lo que permitió constatar un total de veintiocho documentos (n= 28) de esta tipología. Finalmente, no fueron considerados un total de diez documentos (n= 10), por ser estudios poco citados y haberse desarrollado anterior a la pandemia, por lo cual se consideraron un total de veinticuatro documentos (n= 24) para la revisión, cuya información bibliográfica se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3. Corpus de documentos revisados

N°	Año	Autor	Título	Revista
1	2020	Esteban Rivera <i>et al.</i>	La educación virtual de posgrado en tiempos de COVID-19	Revista Estilos de Aprendizaje
2	2022	Hidalgo Delgado	Calidad en el desempeño docente en la universidad nacional del Cusco	Ciencia Latina
3	2022	Rojas Neyra y Arevalo Marcos	Inteligencia emocional y desempeño del docente universitario en tiempos de virtualidad	Ciencia Latina
4	2021	Hernández Castillo <i>et al.</i>	Sistema de gestión de la calidad y expectativas de desarrollo en docentes de una Universidad Privada	Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación
5	2022	Santos Mejía	Gestión por competencias, administración del talento humano y la productividad investigativa del personal docente en una Universidad Nacional del Perú	Ciencia Latina
6	2021	Yslado <i>et al.</i>	Clima laboral y burnout en profesores universitarios	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado
7	2022	Casimiro Urcos	Competencias digitales y desempeño docente de la Universidad Nacional de Educación en tiempos de COVID-19	Universidad Y Sociedad
8	2020	Revilla-Mendoza y Palacios-Jimenez	Ser docente en tiempos de pandemia por COVID-19: evaluación del desempeño docente en una universidad pública de Lima	Ágora
9	2020	Díaz Hoyos <i>et al.</i>	Capacitación docente y calidad educativa en tiempos de Covid-19	Revista Científica Cultura

Cuadro 3. Corpus de documentos revisados (cont.)

N°	Año	Autor	Título	Revista
10	2022	Panduro Riva y Casas Huamanta	Relación de la motivación laboral con los determinantes del desempeño laboral en el trabajo remoto de una universidad pública de Perú	SATHIRI
11	2021	Cortez Silva <i>et al.</i>	Satisfacción laboral y síndrome de Burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID-19	Propósitos y Representaciones
12	2021	Albitres <i>et al.</i>	Actitud hacia el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza en docentes universitarios en el contexto de la COVID-19	Revista Innova Educación
13	2022	Mendoza García	Competencia digital, burnout y compromiso organizacional en educadores de universidades privadas en el contexto de la COVID-19	Revista de Investigación Apuntes Universitarios
14	2022	Loayza Flores <i>et al.</i>	Motivación laboral y desempeño docente en el Perú	Propuestas Educativas
15	2022	Huerta Soto <i>et al.</i>	Competencias digitales de los profesores universitarios durante la pandemia por covid-19 en el Perú	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado
16	2020	Chenet Zuta <i>et al.</i>	Motivación y desempeño laboral en docentes de la facultad de enfermería de la universidad nacional de Huancavelica - Perú	Revista de Investigación Científica Cultura Viva Amazónica
17	2021	Bocanegra Vilcamango <i>et al.</i>	Desempeño docente y pensamiento crítico en la formación universitaria	Revista Boletín REDIPE
18	2021	Flores Paredes <i>et al.</i>	Actividad física, estrés y su relación con el índice de masa corporal en docentes universitarios en pandemia	Comuni@cción
19	2022	Cotrina Malca <i>et al.</i>	Desafíos para el control de la gestión universitaria: transformación de procesos en tiempos de pandemia	Encuentros
20	2022	Viña y Paredes León	Experiencia de vida de docentes de ciencias de la salud durante la pandemia de covid-19 en Perú	Telos
21	2022	Tito-Huamani <i>et al.</i>	Predictores del síndrome de burnout en docentes universitarios: un análisis factorial exploratorio	Enfermería Global
22	2021	Seperak-Viera <i>et al.</i>	Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19	Interacciones
23	2021	Casimiro Urcos <i>et al.</i>	Competencias investigativas de los docentes de las Universidades de Lima, Perú	Revista Universidad y Sociedad
24	2022	Flores Coronado	Calidad educativa. Relación con la brecha digital docente del área de Ciencias Sociales y Humanas	Revista Universidad y Sociedad

Análisis de documentos por año de publicación

En el análisis de los documentos seleccionados para la revisión sistemática, se tomó en consideración tres elementos fundamentales: el año de publicación, el área de conocimiento que abordó el estudio y la metodología empleada; finalmente se presentan los aportes de estas investigaciones, tomando como punto de partida el análisis de contenido de los textos.

En el gráfico 2 se presenta el comportamiento de publicaciones en el periodo pandémico relacionado con el desempeño docente y la motivación laboral en docentes universitarios del Perú.

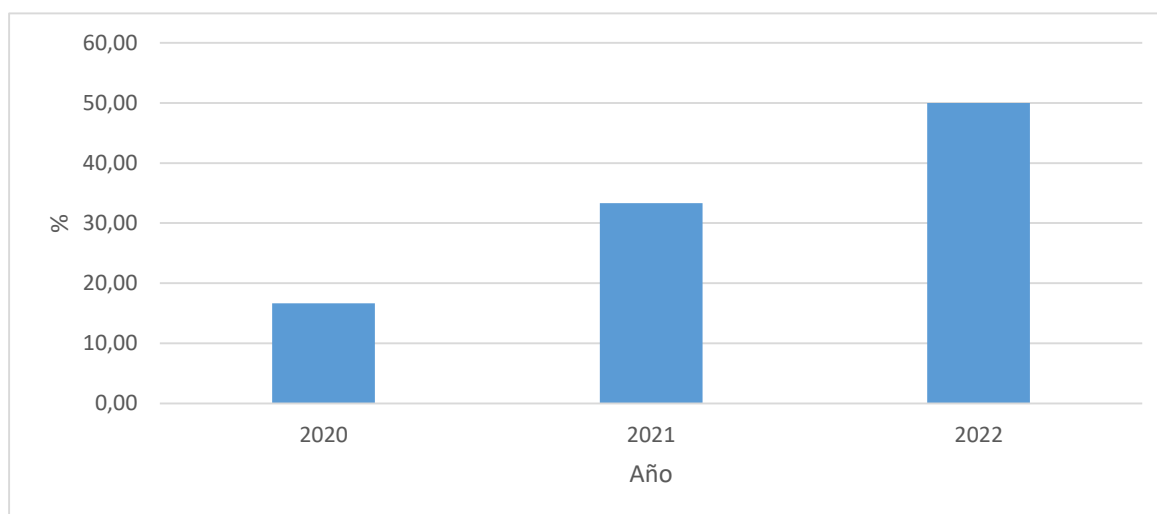


Gráfico 2. Publicaciones revisadas por año de publicación

De acuerdo a lo que se presenta en el gráfico 2, se aprecia que el mayor flujo de publicaciones se concentra en el año 2022 con un 50% (n= 12), seguido del 2021 con un 33.33% (n= 8) y, finalmente el 2020 con un 16.67% (n= 4) de los estudios recuperados y revisados.

Este comportamiento se puede explicarse debido a que, en los primeros años de ocurrencia de la pandemia, las investigaciones se concentraban en el reconocimiento de las dificultades del docente en el desarrollo de sesiones de aprendizaje óptimas mediadas por la virtualidad (Expósito y Marsollier, 2020; Flores Nessi *et al.*, 2020), razón por la que se entiende

que los estudios en este año se concentran en reconocer los elementos vinculantes al desempeño docente y motivación laboral en la educación virtual, como el caso de Esteban Rivera *et al.* (2020), quienes reportaron que esta modalidad educativa demandaba de los docente una mayor nivel de responsabilidad, compromiso e iniciativa, sin embargo, se evidenció que existían algunos indicadores de desmotivación por la exigencia de tiempo adicional para la preparación de materiales para la práctica pedagógica, debido a la falta de capacitación del docente para abordar situaciones de aprendizaje en escenarios virtuales.

Ahora bien, a medida que fue avanzando la pandemia y se comenzaron a evidenciar indicadores de resiliencia en los docentes, que mostraron una adaptación y mejora con respecto a los primeros meses de implementación de la educación remota de emergencia (Rosales-Veítia y Cárdenas-Llaja, 2021), las investigaciones comenzaron a tener un enfoque más específico acerca del desempeño docente y los factores motivacionales, como el caso de Cortez Silva *et al.* (2021) quienes consideraron importante estimar la relación de la satisfacción laboral y los componentes del síndrome de burnout, como parte del desempeño docente, en el personal docente, con lo cual llegaron a determinar la existencia de altos índices de cansancio y un deterioro en el desempeño docente debido a la insatisfacción laboral.

Para el año 2022, el paulatino regreso a la presencialidad e implementación de modelos educativos híbridos, las investigaciones han asumido una postura más reflexiva con respecto a lo evidenciado en tiempos de pandemia, a fin de configurar los posibles escenarios a mejorar en pro de la práctica educativa post COVID-19 (Calle Olemar y Chávarry Ysla, 2022). Ejemplo de este tipo de pesquisas fue la desarrollada por Panduro Riva y Casas Huamanta (2022), quienes lograron reportar que la mayor cantidad de docentes presentaban una motivación media, influenciada mayormente por factores extrínsecos, lo cual repercutió directamente en un desempeño docente medio.

Análisis de documentos por área de conocimiento

El gráfico 3 muestra el comportamiento de las publicaciones asociadas al desempeño docente y motivación laboral en docentes universitarios del Perú, en función del área de conocimiento desde la cual se abordaron los estudios.

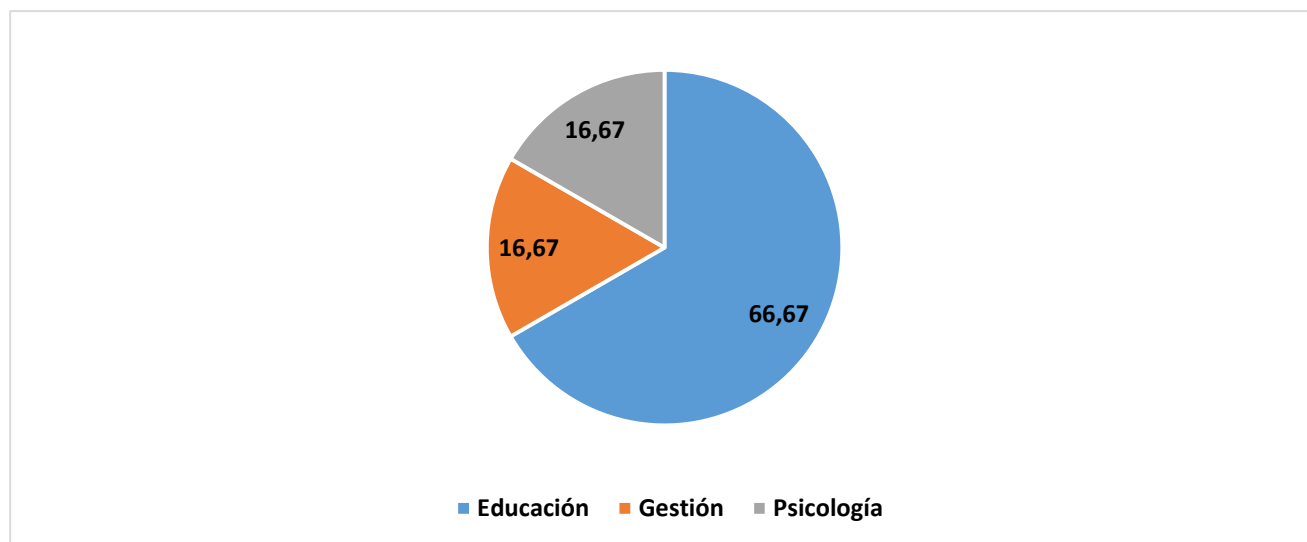


Gráfico 3. Publicaciones revisadas por área de conocimiento

A partir de lo que se evidencia en el gráfico 3, se establece los estudios que se han realizado con mayor frecuencia emergen desde las ciencias de la educación en un 66.67% (n= 16), seguido de la psicología y las ciencias de la gestión en un 16.67% (n= 4) respectivamente.

La tendencia observada en los estudios realizados, puede explicarse debido al impacto que generó la COVID-19 en el aspecto educativo, pues se convirtió en un evento inédito y sin precedentes que generó transformaciones por lo que era necesario estudiarlo desde diversas vertientes (Rosales-Veitia y Alvarado de Salas, 2022).

Los estudios desarrollados desde las ciencias de la educación dan cuenta de una necesidad de comprender el proceso de adaptación y desarrollo de la resiliencia docente desde la óptica de su desempeño y motivación laboral (Arzuaga *et al.*, 2021). De allí entonces que, estudios como el desarrollado por Flores Coronado (2022) demuestran la existencia de indicadores de desequilibrio de la calidad educativa, por lo que es necesario intervenir para mejorar la motivación y desempeño laboral de los docentes, con miras a elevar los estándares a través de un proceso integral y continuo, lo cual cobra mayor vigencia en el periodo post pandémico.

Por su parte, los estudios emergentes desde la psicología, buscan comprender los factores estresores, de desmotivación, burnout y el desempeño de los docentes durante la educación en tiempos de contingencia (Cortez Silva *et al.*, 2021). Uno de los estudios recuperados y revisados como ejemplo de esto fue desarrollado por Mendoza García (2022) quien ayudó a reconocer la existencia de relaciones significativas entre la competencia digital y el burnout o, este último con el compromiso organizacional y, la competencia digital y el compromiso organizacional de los docentes; razón por la que considera necesario desarrollar otros estudios para comprender en profundidad el desempeño docente y la motivación de los mismos, para hacer los correctivos necesarios en función de corregir esta situación en los próximos años para el mejoramiento de la práctica pedagógica.

Ahora bien, las investigaciones desarrolladas desde las ciencias de la gestión, se han propiciado estudios para comprender el proceso de construcción del conocimiento desde el uso y administración adecuada de las plataformas digitales para la mediación del aprendizaje (Páucar Coz y Rimac Ventura, 2022). Un ejemplo claro de esta realidad se evidencia en la investigación de Santos Mejía (2022), quien demostró la importancia de la gestión por competencias y administración adecuada del personal docente para mantener escenarios de motivación que ayuden al docente para el abordaje de las sesiones de aprendizaje a través de la virtualidad.

Análisis de documentos por metodología empleada

Tomando en consideración el tipo de investigación asumida por los estudios revisados, en el gráfico 4 se muestran el comportamiento metodológico de las pesquisas con respecto al desempeño docente y motivación laboral en docentes universitarios del Perú.

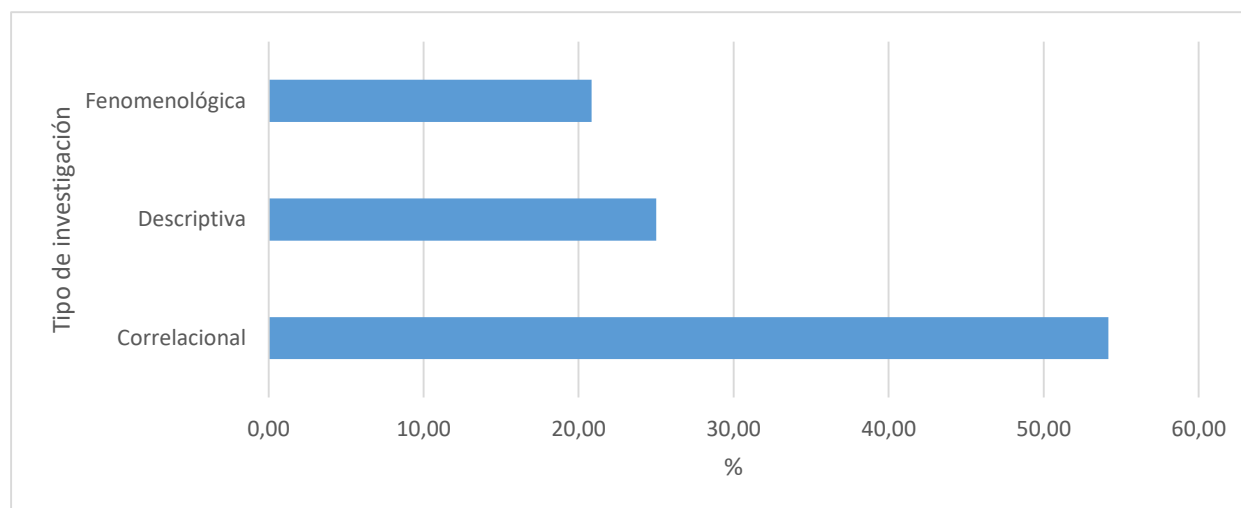


Gráfico 4. Publicaciones por tipo de investigación desarrollada

El gráfico 4 permite comprender que, en cuanto al tipo de investigación asumida, la mayor frecuencia se encuentra en estudios correlacionales en un 54.17% ($n=13$), seguido de los estudios descriptivos en un 25% ($n=6$) y en otro contexto, investigaciones fenomenológicas en un 20.83% ($n=5$).

El comportamiento de esta tendencia se reconoce debido a las mismas características de las investigaciones, por ejemplo, los estudios correlacionales se concentran en reconocer la influencia que existe entre dos o más variables, sin que el investigador manipule de forma alguna los datos, es decir, el estudio es un reflejo de la realidad tal y como se presentan (López-Roldán y Fachelli, 2015). Por ello, estudios como el realizado por Chenet Zuta y otros (2020) demuestran que esta forma de abordar las pesquisas permite conocer la relación directa y significativa entre motivación y desempeño laboral en docentes universitarios, lo cual permite verificar que se tratan de elementos de interés para mejorar dentro de estos espacios.

Por su parte, los estudios descriptivos, tal como su nombre lo indica, se centran en describir la realidad de forma minuciosa y exacta de cómo se presenta un fenómeno en un contexto específico (Ñaupas Paitán y otros., 2014). Esta realidad se evidencia en los estudios recuperados y revisados, como el caso de Revilla-Mendoza y Palacios-Jimenez (2020), quienes expusieron que, en el caso de la educación en pandemia los docentes presentaron un

nivel medio de desempeño laboral, siendo la gestión del contenido a través de las plataformas virtuales una de las dimensiones más crítica, por mostrarse en niveles bajos, vinculado entre otras cosas, por la baja motivación del docente por la forzada virtualización, la falta de conectividad y la carencia de acceso a equipos tecnológicos. Estos aportes resultan fundamentales al estudio, pues se reconoce la necesidad de promover acciones que motiven al docente para incursionar adecuadamente en esta modalidad educativa.

Los estudios abordados desde una perspectiva fenomenológica, buscan indagar en la vivencia de las personas, para aproximarse a una realidad particular e interpretar para comprender porque suceden los fenómenos (Husserl, 1984). Esta característica se puede evidenciar en los estudios revisados que asumieron este método investigativo, como el caso de Bocanegra Vilcamango *et al.* (2021) quienes indagaron en la motivación del docente para promover el pensamiento crítico en estudiantes a través de su práctica y desempeño pedagógico, lo cual permitió verificar, desde otra óptica como el papel del docente, con una adecuada práctica y motivación pueden influir positivamente en los estudiantes para generar aprendizajes significativos.

Aportes de las investigaciones en cuanto al desempeño docente y motivación laboral en el contexto pandémico peruano

Los estudios recuperados y revisados permiten comprender que antes de la ocurrencia de la pandemia existían debilidades en el sistema educativo universitario, debido a la falta de políticas integrales para la inmersión del docente en el uso de las tecnologías para la mediación del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual quedó en evidencia en el contexto pandémico (Díaz Hoyos *et al.*, 2020), lo cual llevó a asumir una postura más crítica acerca de la idoneidad académica y el funcionamiento de las universidades, pues se evidenció que esta repercutió en el desempeño del docente, el cual, en escenarios ideales, promueve las innovaciones necesarias para la gestión del conocimiento (Hernández Castillo *et al.*, 2021), mientras que en escenarios poco favorables, se generan algunos efectos adversos como el caso del burnout (Seperak-Viera *et al.*, 2021; Tito Huamani *et al.*, 2022; Yslado Méndez *et al.*, 2021).

No obstante, se reconoce que la experiencia pandémica ha permitido verificar que los docentes presentan una predisposición hacia el uso e innovación de la práctica pedagógica mediada por las TIC, lo cual evidencia un desempeño docente a niveles medio, considerando que el nivel de uso de estas herramientas es el indicador para medir su desempeño, aunque, las largas jornadas de conexión y planificación de actividades representaban estresores que influían en su óptimo desempeño y por tanto en la motivación (Albitres *et al.*, 2021). Adicionalmente, se consideró que otro de los elementos intervinientes en la motivación laboral y el desempeño docente se encontraban asociados con las mismas características de inmovilización y aislamiento social, que, desencadenaron en una considerable inactividad física, el estrés y la ansiedad (Flores Paredes *et al.*, 2021; Viña y Paredes León, 2022) y la remuneración percibida (Hidalgo Delgado, 2022).

Haciendo un énfasis especial en la gestión de las TIC para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, las investigaciones revisadas permiten comprender que se trata de una de las competencias esenciales debido al momento histórico y su desarrollo masivo, por lo que la experiencia adquirida, resulta fundamental para continuar la innovación en el contexto postpandémico (C. N. Casimiro Urcos *et al.*, 2022; Cruzado Pérez *et al.*, 2022), sin embargo, se reconoce la necesidad de promover un proceso de formación y capacitación en los docentes para diseñar planes y programas fundamentados en modalidades virtuales e híbridas, lo cual generará una mejor apropiación de las tecnologías y gestión en el campo educativo (Huerta Soto *et al.*, 2022).

Cabe mencionar que, el desempeño laboral del docente, medido por el nivel de uso de las tecnologías para mediar el aprendizaje, relacionan con las competencias investigativas del mismo, quien se encuentra en proceso constante de indagación y experimentación de las herramientas digitales mas adecuadas para implementar, considerando las características particulares de los estudiantes (W. H. Casimiro Urcos *et al.*, 2021); esta particularidad tiene una incidencia positiva en el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes, la cual se evidencia a través de una relación altamente significativa y directa (Rojas Neyra y Arevalo Marcos, 2022), siendo esta la razón por la cual, algunos autores como el caso de Loayza Flores

et al. (2022) sugieren el desarrollo de talleres motivacionales y laborales con la intención de fortalecer el sentido de pertenencia del docente, influyendo directamente en un mejoramiento del desempeño docente, para generar las transformaciones necesarias para la apertura de los nuevos escenarios que se plantean ante la realidad educativa postpandémica.

CONCLUSIONES

La revisión desarrollada ha permitido encontrar un contexto específico relacionado con el desempeño docente y la motivación laboral de los mismos en el contexto pandémico peruano, a través de diversas perspectivas investigativas y áreas de conocimiento que tienen en común la necesidad de comprender en profundidad la forma en que estos elementos se comportan, relacionan e inciden en el aprendizaje de los estudiantes.

Una característica que se percibe que tienen en común las investigaciones revisadas, es la comprensión del desempeño docente en la educación virtual, el cual es asumido como la capacidad que tienen los profesionales de la docencia universitaria para innovar en las sesiones de enseñanza y aprendizaje a través de las tecnologías, lo cual, manifiesta un proceso investigativo asociado con la inteligencia emocional.

En cuanto a los factores motivacionales, las investigaciones evidencian que, entre los factores más comunes que influyen son los elementos extrínsecos, como, por ejemplo, la remuneración percibida, mientras que, en los elementos intrínsecos, los factores propios de la pandemia debido a la inmovilización y aislamiento social, desencadenaron en ansiedad y el estrés, lo cual repercute directa y significativamente en el desempeño docente.

La revisión ha permitido reconocer la existencia de una necesidad asociada con un proceso de transformación curricular de los planes y programas de formación docente, en los que se haga más énfasis en el uso de las tecnologías para la mediación del aprendizaje, ello bajo la consideración de las características sociales actuales; además de tomar en consideración promover capacitaciones constantes dentro de las instituciones educativas para fortalecer esta competencia en los docentes en ejercicio.

Cabe destacar que, la presente investigación se encuentra limitada por aspectos técnico-metodológicos, pues se considera que, el uso específico de las bases de datos para recuperar los documentos en esta revisión fue muy reducido, pues probablemente se encuentren estudios en otro tipo de base de datos que fueron excluidos por este criterio, por lo que es recomendable considerar otras bases de datos para ampliar el rango de documentos a recuperar y revisar. Otro aspecto limitante de la investigación se encuentra vinculado con el tipo de documento interés de selección, pues dejaron de observarse estudios en formato tesis o trabajo de grado, que, probablemente, habrían permitido tener un panorama más amplio de comprensión, razón por la que se recomienda, incluir este formato de documentos académicos para futuros estudios con la misma orientación investigativa.

REFERENCIAS

- Aguilera Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de La Sociedad Española Del Dolor*, 21(6), 359–360. <https://doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Albitres, J., Salinas, L., Herrera, H., Bazan, R., y Agüero, J. (2021). Actitud hacia el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza en docentes universitarios en el contexto de la COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(2), 424–437. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.009>
- Alonso, A., Ávila, S., y Sánchez, L. (2016). Desempeño del profesional de enfermería en la atención a los pacientes con afecciones traumatológicas y ortopédicas. *Revista Cubana de Tecnología de La Salud*, 7(4), 30–35. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=73177>
- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5–10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Arzuaga, S. V., Casablanco, S., y Dari, N. (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 72–85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8240152>
- Avelar-Rodríguez, D., y Toro-Monjaraz, E. M. (2018). PubMed: Clinical Queries, Terminología MeSH y Operadores Booleanos. *Revista de Medicina Clínica*, 2(3), 96–100.
- Bocanegra Vilcamango, B., Tantachuco Ñañez, J. J., y Caballero Martínez, N. J. (2021). Desempeño docente y pensamiento crítico en la formación universitaria. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 65–77. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1196>

- Calle Olemar, J. C., y Chávarry Ysla, P. del R. (2022). Programa de competencias docentes y cultura de emprendimiento en educación básica postpandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 56–75. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2198
- Casimiro Urcos, C. N., Tobalino López, D., Reynosa Navarro, E., Casimiro Urcos, W. H., y Pacovilca Alejo, G. S. (2022). Competencias digitales y desempeño docente de la Universidad Nacional de Educación en tiempos de COVID-19. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 355–362. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3055>
- Casimiro Urcos, W. H., Ramos Ticlla, F., Casimiro Urcos, C. N., Barbachán Ruales, E. A., y Casimiro Urcos, J. F. (2021). Competencias investigativas de los docentes de las universidades de Lima, Perú. *Universidad y Sociedad*, 13(4), 302–308. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2169>
- Chambi Condori, N., y Zela Payi, N. O. (2021). Diagnóstico del desempeño docente en tiempos de pandemia en docentes del nivel inicial. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(21), 1350–1362. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.280>
- Chenet Zuta, M. E., Bollet Ramírez, F., Vargas Espinoza, J. L., y Canchari Fierro, Y. E. (2020). Motivación y desempeño laboral en docentes de la facultad de enfermería de la universidad nacional de Huancavelica - Perú. *Revista de Investigación Científica Cultura Viva Amazónica*, 4(3), 5. <https://doi.org/10.37292/riccva.v4i3.153>
- Cortez Silva, D. M., Campana Mendoza, N., Huayama Tocto, N., y Aranda Turpo, J. (2021). Satisfacción laboral y síndrome de Burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID-19S. *Propósitos y Representaciones*, 9(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.812>
- Cruzado Pérez, W. M., Alegria Ferreyros, L. F., Cotrina Malca, L. M., y Obando Peralta, E. C. (2022). Desafíos para el control de la gestión universitaria: transformación de procesos en tiempos de pandemia. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, 15, 464–478. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/241>
- Cué Bruguerras, M., Díaz Alonso, G., Díaz Martínez, A. G., y Valdés Abreu, M. de la C. (2008). El artículo de revisión. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000400011
- Díaz Hoyos, J. A., Sánchez Sánchez, M. J., Aguilera Rodríguez, M. E., Loyola Polo, K. E., Ramírez Castro, J. A., y Reynosa Navarro, E. (2020). Capacitación docente y calidad educativa en tiempos de Covid-19. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 84–89. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/263>
- Diez-Cordero, A. C., y Cabrera-Berrezueta, L. B. (2021). La educación virtual en tiempos de la pandemia COVID-19: Un reto docente. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 4–26. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.469>
- Esteban Rivera, E. R., Cámara Acero, A. A., y Villavicencio Guardia, M. del C. (2020). La educación virtual de posgrado en tiempos de COVID-19. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 82–94. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2241>

- Estrada, E., y Mamani, H. (2020). Compromiso organizacional y desempeño docente en las Instituciones de Educación Básica. *Revista Innova Educación*, 2(1), 132–146. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.008>
- Expósito, C. D., y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Flores Coronado, M. L. (2022). Calidad educativa. Relación con la brecha digital docente del área de Ciencias Sociales y Humanas. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 112–122. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2768/2723>
- Flores Nessi, E. M., Meléndez Mora, J. M., y Baptista Montero, M. A. (2020). Educación a distancia en las universidades venezolanas ante la pandemia COVID-19: Desafíos y Oportunidades. *Revista Scientific*, 5(18), 85–107. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.4.85-107>
- Flores Paredes, A., Coila Pancca, D., Ccopa, S. A., Yapuchura Saico, C. R., y Pino Vanegas, Y. M. (2021). Actividad física, estrés y su relación con el índice de masa corporal en docentes universitarios en pandemia. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 12(3), 175–185. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.528>
- Granda Orive, J. I. de, García Río, F., y Callol Sánchez, L. (2003). Importancia de las palabras clave en las búsquedas bibliográficas. *Revista Española de Salud Pública*, 77(6), 765–767. <https://doi.org/10.1590/s1135-57272003000600010>
- Hernández Castillo, A., Santos Jiménez, O. C., Ruiz Conejo, A. G., y Romero Díaz, A. D. (2021). Sistema de gestión de la calidad y expectativas de desarrollo en docentes de una universidad privada. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(19), 901–909. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.246>
- Hidalgo Delgado, S. (2022). Calidad en el desempeño docente en la universidad nacional del Cusco. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1568–1588. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1599
- Huerta Soto, R. M., Guzman Avalos, M., Flores Albornoz, J. I., y Tomas Aguilar, S. J. (2022). Competencias digitales de los profesores universitarios durante la pandemia por covid-19 en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(1), 49–60. <https://doi.org/10.6018/reifop.500481>
- Husserl, E. (1984). *Logische Untersuchungen* (U. Panzer, Ed.; Vol. 19). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-6068-8>
- Linares-Espinós, E., Hernández, V., Domínguez-Escrig, J. L., Fernández-Pello, S., Hevia, V., Mayor, J., Padilla-Fernández, B., y Ribal, M. J. (2018). Metodología de una revisión sistemática. *Actas Urológicas Españolas*, 42(8), 499–506. <https://doi.org/10.1016/j.acuro.2018.01.010>
- Loayza Flores, L. J., Marujo Serna, M. D. P., Primo Mendoza, J., y Alanya Coras, E. (2022). Motivación laboral y desempeño docente en el Perú. *Revista de Propuestas Educativas*, 4(7), 19–31. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v4i7.772>

- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsocua_cap2-4a2017.pdf
- Martínez-Chairez, G. I., Guevara-Araiza, A., y Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123–134. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Mendoza García, E. (2022). Competencia digital, burnout y compromiso organizacional en educadores de universidades privadas en el contexto de la COVID-19. *Apuntes Universitarios*, 12(3), 446–464. <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1141>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., y Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral*, 11(3), 184–186. <https://doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>
- Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., y Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U. <https://fdiazca.files.wordpress.com/2020/06/046.-mastertesis-metodologicc81a-de-la-investigaciocc81n-cuantitativa-cualitativa-y-redacciocc81n-de-la-tesis-4ed-humberto-ncc83aupas-paitacc81n-2014.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Panduro Riva, C., y Casas Huamanta, E. R. (2022). Relación de la motivación laboral con los determinantes del desempeño laboral en el trabajo remoto de una universidad pública de Perú. *SATHIRI*, 17(1), 34–44. <https://doi.org/10.32645/13906925.1101>
- Páucar Coz, D. A., y Rimac Ventura, E. (2022). Gestión del conocimiento en la enseñanza del derecho en tiempos del COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 44–57. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.4>
- Quiñónez-Sánchez, Y. E., y Farfán-Casanova, O. D. (2021). La motivación docente en tiempos de pandemia. *Revista Científica Arbitrada En Investigaciones de La Salud GESTAR*, 4(8), 251–264. <https://doi.org/10.46296/gt.v4i8edesp.0044>
- Revilla-Mendoza, J. T., y Palacios-Jimenez, A. S. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia por covid-19: evaluación del desempeño docente en una universidad pública de Lima. *Ágora. Revista Científica*, 7(2), 58–62. <https://www.revistaagora.com/index.php/cieUMA/article/download/117/104>
- Rojas Neyra, S. G., y Arevalo Marcos, R. A. (2022). Inteligencia emocional y desempeño del docente universitario en tiempos de virtualidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 1570–1585. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3172
- Rosales-Veítia, J. A., Cáceres-Barrutia, L., Cárdenas-Llaja, J. C., y Camacho-Guzmán, Y. (2022). Experiencia de lectura continua para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes peruanos. *Purique*, 4, 1–16. <https://doi.org/10.37073/purique.4.359>

- Rosales-Veítia, J., y Alvarado de Salas, A. (2022). Proceso educativo remoto durante la pandemia. Una construcción desde el sentir de madres migrantes. *Revista de Investigación*, 106(46), 76–99. https://www.researchgate.net/publication/357836036_Proceso_educativo_remoto_durante_la_pandemia_Una_construccion_desde_el_sentir_de_madres_migrantes
- Rosales-Veítia, J., y Cárdenas-Llaja, J. (2021). COVID-19, Educación y Resiliencia: una perspectiva desde la Gestión de Riesgos y el Desarrollo Sostenible. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 180–192. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/22650
- Santos Mejía, C. A. (2022). Gestión por competencias, administración del talento humano y la productividad investigativa del personal docente en una Universidad Nacional del Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 202–223. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1494
- Seperak-Viera, R., Fernández-Arata, M., y Dominguez, S. (2021). Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19. *Interacciones*, 7, 1–7. <http://www.scielo.org.pe/pdf/interac/v7/2413-4465-interac-7-01-e199.pdf>
- Tito Huamani, P. L., Torres Pecho, M., y Perez Palacios, E. E. (2022). Predictores del síndrome de burnout en docentes universitarios: Un análisis factorial exploratorio. *Enfermería Global*, 21(3), 50–81. <https://doi.org/10.6018/eglobal.496901>
- Vargas-Valderrama, M., y Maguiña-Vizcarra, J. (2022). Brechas Digitales de educación a distancia en estudiantes de EBR- 2021. *Polo Del Conocimiento*, 7(3), 839–859. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8399896.pdf>
- Viña, C. M., y Paredes León, L. N. (2022). Experiencia de vida de docentes de ciencias de la salud durante la pandemia de covid-19 en Perú. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 24(3), 520–536. <https://doi.org/10.36390/telos243.04>
- Yslado Méndez, R. M., Ramirez Asis, E. H., García-Figueroa, M. E. y Arquero Montaña, J. L. (2021). Clima laboral y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(3), 101–114. <https://doi.org/10.6018/reifop.476651>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas

Estrategias cognitivo-interpretativas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primaria

Cognitive-interpretative strategies for the development of critical thinking in primary school students

Estratégias cognitivo-interpretativas para o desenvolvimento do pensamento crítico em alunos do Ensino Fundamental

Fredy Quispe Quispe

fquispequ83@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6466-6053>

Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Artículo recibido en enero 2023, arbitrado en marzo de 2023 y aprobado en abril de 2023

RESUMEN

El objetivo de investigación fue comprender la importancia de las estrategias cognitivo-interpretativas para el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de primaria. Estudio de revisión donde se empleó el análisis de contenido para la revisión de los textos, los cuales fueron recuperados a través de las bases de datos Scopus, b) Web of Science – WoS, c) Scielo, d) Dialnet y, e) Google Scholar, y seleccionados a partir de los criterios: a) artículos científicos originales o de revisión, b) publicados en idioma español o inglés, c) delimitación temporal a los últimos seis años (2016-2022), d) documentos citables, dando como resultado un total de catorce artículos revisados (n=14). El análisis permitió discriminar tres categorías emergentes: a) estrategias cognitivo-interpretativas: un motor del aprendizaje, b) el pensamiento crítico: un escalón para la reflexión, c) estrategias cognitivo-interpretativas y pensamiento crítico: fortaleza para estudiantes de primaria.

Palabras clave: aprendizaje significativo; autorregulación; educación liberal; estrategias; estudiantes universitarios; investigación; pensamiento crítico; primaria

ABSTRACT

The research objective was to understand the importance of cognitive-interpretative strategies for the development of critical thinking of primary school students. Review study where content analysis was used to review the texts, which were retrieved through the Scopus databases, b) Web of Science – WoS, c) Scielo, d) Dialnet and, e) Google School, and selected based on the criteria: a) original or review scientific articles, b) published in Spanish or English, c) temporal delimitation to the last six years (2016-2022), d) citable documents, resulting in a total of fourteen reviewed articles (n=14). The analysis allowed to discriminate three emerging categories: a) cognitive-interpretative strategies: a learning engine, b) critical thinking: a step

for reflection, c) cognitive-interpretative strategies and critical thinking: strength for elementary students.

Keywords: *meaningful learning; self-regulation; liberal education; strategies; university students; research; critical thinking; primary*

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi compreender a importância das estratégias cognitivo-interpretativas para o desenvolvimento do pensamento crítico de alunos do ensino fundamental. Estudo de revisão onde foi utilizada análise de conteúdo para revisão dos textos, os quais foram recuperados através das bases de dados Scopus, b) Web of Science – WoS, c) Scielo, d) Dialnet e, e) Google School, e selecionados com base nos critérios: a) artigos científicos originais ou de revisão, b) publicados em espanhol ou Inglês, c) delimitação temporal aos últimos seis anos (2016-2022), d) documentos citáveis, resultando em um total de quatorze artigos revisados (n=14). A análise permitiu discriminar três categorias emergentes: a) estratégias cognitivo-interpretativas: um motor de Aprendizagem, b) pensamento crítico: um passo para a reflexão, c) estratégias cognitivo-interpretativas e pensamento crítico: força para alunos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: *aprendizagem significativa; auto-regulação; educação liberal; estratégias; estudantes universitários; pesquisa; pensamento crítico; primária*

INTRODUCCIÓN

En esta época globalizada, las sociedades se han ido diversificando, adaptándose a los cambios imperantes y en esa misma medida, se han vuelto exigentes con relación al talento humano que forma parte de sus organizaciones.

Los cambios culturales y sociales necesitan individuos formados con un espíritu crítico, mentalidad abierta y adaptable frente a las transformaciones, para lo cual se requiere de sistemas educativos que se distingan por la aplicación de métodos de enseñanza que fortalezcan las habilidades del pensamiento crítico (PC) y la formación integral de los educandos (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017).

El área educativa se ve permeada por cambios incesantes y para responder a las exigencias del mundo actual, se centra y esfuerza en la formación de un individuo con PC que sepa sortear y superar las circunstancias y obstáculos que se le presenten en la vida, en el aspecto social, económico, cultural, familiar, educativo, entre otros, y que le permita analizar,

comprender, interpretar y generar información, así como ser asertivo en la toma de decisiones (García, 2011).

El PC es considerado por Díaz-Larenas *et al.* (2019) como la habilidad y disposición de una persona para analizar de manera reflexiva y sistemática la información, ideas y argumentos, evaluar su validez y relevancia, y formar juicios fundamentados y razonados. Implica la capacidad de cuestionar suposiciones, identificar sesgos y prejuicios, considerar múltiples perspectivas, detectar falacias lógicas y aplicar un razonamiento lógico y analítico en la búsqueda de la verdad y la toma de decisiones informadas. El pensamiento crítico fomenta la autonomía intelectual, la creatividad y la capacidad de resolver problemas complejos de manera efectiva

Por ende, se comprende que, a través del PC, la persona pone en práctica sus conocimientos, lo cual concuerda con lo señalado por Michelini (2010 p 42) “el ser humano debe atreverse a pensar o tener el valor de usar su habilidad para pensar”, por lo tanto, es a través del mismo que las personas pueden generar las herramientas necesarias para obtener un conocimiento.

Es válido afirmar entonces que el PC, permite al ser humano tener una amplia visión, alcanzar un desarrollo adecuado de la reflexividad lo cual puede ayudarlo a proponer soluciones, iniciar investigaciones, entre otros; por lo cual involucra varios elementos, la razón, libertad y amplitud mental, que es contraria a la pereza intelectual, es decir, el mismo permite seguir la continuidad de las evidencias, sopesar todas las probabilidades, tener precisión, tomar en consideración distintos pareceres y explicaciones, preocuparse por hallar “la verdad”, estar conscientes de los sesgos y prejuicios para evitar que influyan en los discernimientos, por ende, es importante el mismo en el área educativa, con el fin de que los estudiantes estén capacitados para valorar la credibilidad y confiabilidad de las fuentes de información, evaluar la calidad de un argumento, fijar un punto de vista propio y exponer conclusiones claras y pertinentes (Demandes y Infante, 2017).

El pensamiento crítico constituye un potencial formativo que debe ser gestionado en todos los niveles de instrucción (Deroncele *et al.*, 2020) y requiere de una evaluación y feedback por parte del educador (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019), al mismo tiempo, facilita que los estudiantes reconozcan los fenómenos que se desarrollan en los procesos, tales como, la observación, indagación, acción, razonamiento, entre otros, propios de un investigador. En suma, permite la reflexión y autorreflexión para refutar el mundo y el accionar del individuo dentro de este, analizándolos, entendiéndolos e interpretándolos (mundo y sujeto) (D´Olivares y Castebianco, 2019).

Por otra parte, en la realidad educativa, las estrategias de aprendizaje son consideradas como procedimientos (conjuntos de pasos, actividades o habilidades) que los aprendices utilizan de forma consciente, controlada y deliberadamente, como herramientas flexibles, activas con miras a obtener un aprendizaje significativo y desarrollar capacidades para resolver problemas (Díaz y Hernández, 2002).

De acuerdo con Pérez y La Cruz (2014), las estrategias de aprendizaje constituyen conductas y pensamientos que los estudiantes emplean durante el proceso educativo con el objetivo de influir en su codificación; teniendo en cuenta que las mismas se consideran una secuencia integrada de operaciones o acciones seleccionadas con el fin de facilitar la recopilación, almacenamiento y el uso de la información obtenida. Ideas similares han sido desarrolladas por autores como Maldonado-Sánchez *et al.* (2019) quienes exponen que las estrategias de aprendizaje son consideradas como un proceso consciente e intencional de toma de decisiones mediante el cual los estudiantes seleccionan y recuperan, de forma coordinada, el conocimiento necesario para cumplir con una tarea o petición, vinculada a las características de la circunstancia educativa en que se origina la acción.

Considerando lo expuesto anteriormente, se evidencia que la aplicación de estrategias cognitivo-interpretativas es fundamental en el ámbito educativo, ya que contribuyen al desarrollo de los estudiantes y a su capacidad para discernir en el manejo de la información. Es necesario que los estudiantes adquieran competencias académicas que les permitan

adaptarse a las demandas educativas y a las exigencias de la sociedad actual (Rosa *et al.*, 2014). En relación a esto, Maldonado-Sánchez *et al.* (2019) sostienen que las estrategias de aprendizaje de los estudiantes están estrechamente vinculadas con la toma de decisiones, donde cada individuo selecciona y utiliza los conocimientos necesarios para responder a los requisitos y demandas de su carrera, en función del contexto educativo en el que se encuentre.

Es importante destacar que las estrategias cognitivo-interpretativas son empleadas por los estudiantes a medida que se adaptan a las constantes transformaciones y cambios que se presentan en una actividad determinada, siempre con el objetivo de alcanzar la meta propuesta de manera eficaz, reduciendo al mínimo la cantidad de errores previos a la resolución del problema (Camizán *et al.*, 2021; León *et al.*, 2014).

Ahora bien, los estudiantes orientados por sus docentes se convierten en protagonistas de sus propios procesos de cambio y transformación, aplicando estrategias con miras a la mejora de su calidad educativa, y para lograrlo, van generando aprendizajes de manera interactiva propiciando el desarrollo del pensamiento crítico necesario para un buen ejercicio profesional (Sandí y Cruz, 2016).

El poseer un pensamiento crítico es un aspecto fundamental en todos los aspectos de la vida de cualquier ser humano, en tal sentido, las estrategias cognitivo-interpretativas juegan un papel relevante, por lo cual se planteó como objetivo de esta investigación comprender la importancia de las estrategias cognitivo-interpretativas para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de primaria.

MÉTODO

La investigación desarrollada se trata de una revisión bibliográfica que, según lo expresado por Codina (2020), permite develar la relevancia de un determinado tema y que subyace en documentos previamente publicados, reuniendo la evidencia que cumpliera con los criterios de elegibilidad establecidos para guiar el tema de investigación científica (Sobrido y Rumbo-Prieto, 2018).

Para llevar a cabo la revisión, se empleó el método del análisis de contenido, que, en palabras de Berelson (1952) permite describir de forma objetiva, sistemática y cuantitativamente el contenido manifiesto de la comunicación, no obstante, también tiene sus implicaciones cualitativas, como en el caso de este estudio, en el cual se busca desentrañar el sentido oculto que se encuentra en los textos, a través de un proceso de búsqueda de sentido y categorización (Bardin, 2022), reduciendo de manera significativa los posibles sesgos derivados por el carácter subjetivo del investigador (Tinto, 2013).

La selección de la información inició con el reconocimiento de las palabras clave, que de acuerdo a Granda *et al.* (2003), son indispensables en el proceso de identificación de las publicaciones dispuestas en las bases de datos.

En el caso de este estudio, los términos de búsqueda se produjeron a partir de la incorporación de las siguientes palabras clave: a) estrategias cognitivo-interpretativas, b) pensamiento crítico, c) práctica pedagógica, d) enseñanza, e) aprendizaje, f) estudiantes de primaria, combinando entre ellas, el uso del booleano “AND”, que acompañaron la búsqueda de los trabajos que fueron tomados en consideración, ubicando los documentos que exploran cada una de las categorías y que cumplieran con los criterios de selección.

Las palabras clave fueron procesadas a través de los siguientes motores de búsqueda: a) *Scopus*, b) *Web of Science – WoS*, c) *Scielo*, d) *Dialnet* y, e) *Google Scholar*, lo cual permitió identificar un total de doscientos dos documentos (n= 202), siendo necesario una selección de textos a partir de criterios (Flick, 2012; Herbas y Rocha, 2018) que delimitaron la búsqueda en las bases de datos, estableciendo los siguientes: a) artículos científicos originales o de revisión, b) publicados en idioma español o inglés, c) delimitación temporal a los últimos seis años (2016-2022), d) documentos citables, y los de exclusión fueron: a) tesis de grado, maestría o doctorado, b) artículos de opinión, c) en otro idioma que no fuese español o inglés d) fuera del rango de tiempo establecido, todo ello condujo a la selección de veinte (n= 14) publicaciones a revisar.

Procesamiento de la información

Los textos seleccionados fueron procesados a través de la técnica de la ficha bibliográfica, siguiendo los planteamientos de Casasola (2014), a fin de compilar y sistematizar la información relevante implícita en los textos. Posteriormente, se realizó el proceso de análisis de los documentos para la definición de categorías y unidades de análisis, para ello, fueron procesados de forma artesanal, utilizando la herramienta Detector, disponible en <http://www.repetition-detector.com/?p=onlin>, que permite conocer las palabras que más se repiten en un texto y la cantidad de veces que sucede, una vez identificadas, se realizó el proceso de categorización detallado por Chávez y Martínez (2021), a partir de la construcción de unidades de sentido y las categorías de análisis, que fueron fundamentales en esta revisión. Por último, para sintetizar y presentar los resultados, se utilizó la narrativa como método para la construcción del discurso (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005).

RESULTADOS

Los resultados permitieron la selección de 14 publicaciones detalladas en el cuadro 1, organizadas por: a) año de publicación, b) autor, c) título del recurso y d) palabras clave.

Cuadro 1. Artículos considerados para la revisión

Año	Autor	Título	Palabras clave
2016	Alfonso y Huaire	Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios	estrategias, metacognición, concepción, aprendizaje
2017	Rímac, <i>et al.</i>	Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico	Pensamiento crítico; estrategias metacognitivas; autoconocimiento; autorregulación
2017	Moreno-Pinado y Velázquez	Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico	Pensamiento, Análisis documental, Aprendizaje activo, Método de enseñanza, Estudiante de secundaria
2017	Núñez-López, <i>et al.</i>	El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas	Competencias, pensamiento crítico, estudiantes universitarios, aprendizaje basado en problemas
2017	Zona-López y Giraldo-Márquez	Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias	Resolución de problemas, pensamiento crítico, didáctica
2017	Quintero <i>et al.</i>	Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas	Pensamiento crítico; aprendizaje; competencias

Cuadro 1. Artículos considerados para la revisión (cont.)

Año	Autor	Título	Palabras clave
2018	Zanotto y Gaeta	Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores	Epistemología, aprendizaje, creencias del estudiante, formación de investigadores, epistemología personal
2018	Bezanilla-Albisua <i>et al.</i>	El Pensamiento Crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios	Educación superior; competencia profesional; pensamiento; aprendizaje; docencia
2018	Morales Bueno	Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico, ¿una relación vinculante?	ABP; pensamiento crítico; habilidades de pensamiento de orden superior; enseñanza universitaria.
2019	Muñoz	El pensamiento crítico para la solución a un problema	Pensamiento crítico, problemas, rigor intelectual
2020	Cangalaya	Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación	Pensamiento crítico, Habilidades del pensamiento crítico, Investigación, Universidad
2020	López Ayala	El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico	aprendizaje colaborativo, autorregulación formativa, práctica docente, metodología activa, pensamiento crítico
2020	Gil-Galván <i>et al.</i>	Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje basado en problemas, competencias, estrategia metodológica, educación superior, estudiantes universitarios
2022	Costábalos Acosta <i>et al.</i>	Estrategias argumentativas para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios	estrategias argumentativas, pensamiento crítico, interpretación análisis y evaluación

Al analizar los documentos en general, se pudo comprobar que los estudios realizados desde el año 2016 han experimentado un desarrollo continuo. Esto indica que se trata de una problemática investigativa actualizada en el campo de la educación primaria. Además, se observa que los años con mayor número de estudios en esta temática se concentran entre 2017 y 2018, lo que sugiere un interés particular y una mayor atención a este tema durante esos años.

En cuanto al análisis de los documentos, se construyeron categorías a partir de las palabras con mayor repitencia dentro de los textos. Seguidamente, se procedió a la discusión de los elementos implícitos en los documentos revisados sobre las estrategias cognitivo-interpretativas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primaria, en función de las tres (3) unidades de análisis develadas:

- Estrategias cognitivo-interpretativas: un motor del aprendizaje,
- El pensamiento crítico: un escalón para la reflexión
- Estrategias cognitivo-interpretativas y pensamiento crítico: una fortaleza para estudiantes de primaria.

Estrategias cognitivo-interpretativas: un motor del aprendizaje

En los últimos años, la educación ha experimentado una constante evolución debido al proceso de globalización. Los docentes han adoptado diversas estrategias con el objetivo de lograr resultados de aprendizaje significativos, lo que ha llevado a una innovación en la práctica pedagógica. Esta búsqueda de excelencia académica se centra en formar individuos con habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y analítico.

Para autores como Alfonso y Huaire (2016), la actividad cognitiva de un estudiante abarca diferentes destrezas, capacidades y experiencias necesarias para llevar a cabo cualquier tarea. Estas características influyen en su enfoque y discernimiento sobre las estrategias que pueden emplearse para resolver diversas situaciones. El desarrollo de estrategias cognitivo-interpretativas depende tanto del individuo como del proceso y la naturaleza de la tarea, requiriendo comportamientos planificados para seleccionar y organizar mecanismos cognitivos, afectivos y motores que aborden situaciones problemáticas de aprendizaje, ya sean globales o específicas.

Adicionalmente, autores como Zanotto y Gaeta (2018) destacan que las acciones y estrategias realizadas por los estudiantes están respaldadas por un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de hipótesis. Estas estrategias tienen una base teórica y epistemológica que filtra las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje, lo que se espera del mismo y lo que se dice que se realiza.

En este sentido, el uso de estrategias cognitivo-interpretativas potencia el pensamiento crítico, especialmente en la educación primaria. Estos enfoques son beneficiosos para garantizar el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan a los estudiantes tomar decisiones y resolver problemas, demostrando que han logrado plenamente sus objetivos (Tobón, 2013).

Tobón (2013) destaca que el uso de estrategias cognitivo-interpretativas es una herramienta fundamental para promover el aprendizaje. Los estudiantes adquieren conciencia de sus procesos de pensamiento, formas de instruirse, procedimientos y acciones para resolver problemas, evaluar sus alcances y sugerir opciones de solución en su entorno.

Por su parte, autores como Rímac *et al.* (2017) indican que cuando los estudiantes están bien informados y tienen la capacidad de identificar conocimiento, razones e hipótesis, desarrollan predisposiciones e intereses para resolver problemas. Adoptan una visión analítica, evaluativa y crítica, lo que les permite asumir una posición, comprender situaciones, defender sus puntos de vista y evaluar su propio comportamiento con una postura metacognitiva.

Posturas complementarias como las desarrolladas por Moreno-Pinado y Velázquez (2017) permiten comprender que cuando los estudiantes ponen en práctica estrategias de análisis, interpretación, evaluación e inferencia con una mentalidad abierta y flexible, asumiendo posiciones y orientados en el que, por qué y cuándo hacer una determinada tarea, fomentan la formación del pensamiento crítico y demuestran una actitud autorregulada.

En resumen, las estrategias cognitivo-interpretativas son fundamentales en el proceso de enseñanza de los estudiantes, ya que están diseñadas para fomentar un estilo de aprendizaje basado en aspectos clave como la argumentación, la discusión y el discernimiento, entre otros factores, que propician el desarrollo del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico: un escalón para la reflexión

La realidad actual impone nuevos retos tanto para los educadores como para los educandos, en este sentido, el poder pensar críticamente representa un aval para ser un sujeto cuyas facultades le permitan analizar, reflexionar, discutir, argumentar. Desde esta realidad, Núñez-López *et al.* (2017) enfatizan que el pensamiento crítico constituye una proposición intelectual surgido a partir del análisis racional con relación a la manifestación del mundo real, sus fenómenos, circunstancias y pensamientos, para generar interrogantes, cuestionar y plantear sugerencias que promuevan reformas y transformaciones en pro de la humanidad.

De forma similar Bezanilla-Albisua *et al.* (2018) sostienen que el PC es un potencial adquirido que permite el raciocinio reflexivo, enfocándose en la decisión y la acción. Sostienen que el mismo es propositivo, un juicio intencional, que resulta de la interpretación, análisis y uso de las estrategias que coadyuvan la estimulación de la reflexión en la construcción del conocimiento.

Todo esto parece validar la concepción expuesta por Muñoz (2019) quien manifiesta que el PC constituye esa manera de pensar con relación a cualquier asunto, tema, problema, a través del cual se mejora la calidad del pensamiento inicial, resultando en un pensador crítico y ejercitado, con capacidad para formular problemas, cuestionar, abordar, realizar preguntas con claridad y rigurosa precisión, evaluar, distinguir entre la información banal y la relevante, usar ideas abstractas, establecer conclusiones y proponer soluciones, probándose con criterios relevantes, pensando con mente abierta y comunicándose en forma efectiva con sus semejantes.

Por tal motivo, se puede afirmar que el PC se concibe como una acción intelectualmente disciplinada que es puesta en práctica por el ser humano para conceptualizar, analizar, evaluar cualquier tipo de información recogida por medio de la observación, empíricamente, usando la razón o a través de un proceso comunicativo, con el fin de producir un juicio reflexivo, cuyo basamento se encuentra en un núcleo de desarrollo de habilidades.

En consecuencia, tal como lo expresan Zona-López y Giraldo-Márquez (2017) este le permite al estudiante la adquisición de conocimientos, comprensión y el desarrollo de habilidades tales como la argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación, las cuales son necesarias y útiles, no solo en el campo investigativo, sino también para enfrentarse a cualquier circunstancia que surja a lo largo de su existencia.

Efectivamente, a juicio de Cangalaya (2020) el PC estimula la reflexión de los educandos dentro de su contexto y el desarrollo del mismo con criterios claros y definidos, se establece una relación inmediata con las destrezas de esta forma de pensamiento, por lo tanto, el educando considerado pensador crítico, fácilmente está en la capacidad de desarrollar numerosas habilidades valiosas y útiles para su formación profesional y personal.

Estrategias cognitivo-interpretativas y pensamiento crítico: fortaleza para estudiantes de primaria

A la luz de los requerimientos actuales, resulta fundamental que la formación en primaria se encuentre orientada a la transformación del pensamiento de los estudiantes, por tal motivo, las estrategias cognitivo-interpretativas y el pensamiento crítico, se convierten en los pivotes esenciales para alcanzar esta meta (Costábalos Acosta *et al.*, 2022).

En este sentido, cabe destacar que una de las estrategias cognitivo-interpretativas más idóneas para alcanzar este ideal es el conocido como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el cual, ayuda a promover la creatividad, sirve como fuente de motivación en los estudiantes, teniendo una repercusión positiva en el desarrollo del pensamiento crítico, a través de lo que se conoce como formación por competencias (Gil-Galván *et al.*, 2020).

La autorregulación resulta ser uno de los elementos fundamentales de estas estrategias, pues como explican Quintero *et al.* (2017), el proceso de construcción del conocimiento se sustenta en los principios de la educación liberal, es decir, que los estudiantes aprenden desde sus experiencias mientras se retroalimenta de la de otros, en lo que se conoce como el

aprendizaje colaborativo, contribuyendo en la formación de profesionales altamente calificados para responder a las necesidades del contexto en el que se desenvuelven.

En este sentido, debe comprenderse que el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de estrategias cognitivo-interpretativas se fundamentan en: a) análisis a través del reconocimiento del vínculo causa-efecto, b) interpretación, a través del reconocimiento de las diferentes aristas que pueden desarrollarse en un fenómeno, c) evaluación, identificar la fiabilidad de los eventos que ocurren dentro de un suceso a través de la experiencia de sus participantes, d) inferencia, a través de la identificación de los elementos vinculantes para la deducción de los resultados, e) explicación, cuando da respuesta a los fenómenos (López Ayala, 2020).

Cabe destacar que, siendo uno de los elementos principales de la educación en primaria, el desarrollo de habilidades investigativas, la formación a través del pensamiento crítico cobra gran relevancia, pues como explica Morales Bueno (2018), las estrategias cognitivo-interpretativas, promueven el desarrollo de la investigación activa, propiciando la búsqueda, sistematización y síntesis de la información a través del razonamiento y la reflexión, generando un pensamiento de orden superior.

A través de los planteamientos que anteceden, se puede determinar que el uso de estrategias cognitivo-interpretativas, se puede articular una promoción de los saberes investigativos necesarios para el estudiante de primaria, fortaleciendo el aprendizaje a través del pensamiento crítico, alcanzando la formación de profesionales comprometidos en dar respuesta a las necesidades más relevantes de la sociedad actual, a través de la investigación y la autorregulación.

CONCLUSIONES

El estudio permitió comprender la importancia de las estrategias cognitivo-interpretativas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primaria, siendo fundamental para generar las competencias investigativas necesarias, para dar respuestas adecuadas a los requerimientos emergentes en el contexto donde se desenvuelven.

A partir de los resultados de estudio, emergen reflexiones asociadas a la importancia de las estrategias cognitivo-interpretativas un motor del aprendizaje, pues permiten la adquisición del conocimiento a través de la autorregulación y la construcción social, motivado por el debate y la discusión de vivencias, lo cual se convierte en elemento fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico.

Adicionalmente, se comprende que el pensamiento crítico propicia el desarrollo del conocimiento a través de la reflexión, lo cual involucra entre otras cosas, el análisis de la información, sus síntesis, el cuestionamiento, la evaluación de la veracidad de los datos y el reconocimiento de las posibles alternativas de solución ante un problema específico.

Así pues, las estrategias cognitivo-interpretativas, resultan ser un elemento fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de primaria, permitiéndoles un mayor desarrollo de técnicas de investigación activas, sistemáticas, reflexivas y con un alto contenido de responsabilidad social, lo cual es muy conveniente para la resolución de los requerimientos sociales.

Considerando que el conocimiento debe ser considerado como un proceso de construcción y reconstrucción, resulta factible desarrollar investigaciones que surjan desde métodos orientados al diseño de revisiones sistemáticas, a fin de poder contar con un análisis más amplio de los elementos implícitos dentro de los textos. Además, resultaría conveniente, poder establecer estudios desde el paradigma sociocrítico, en el cual se pueda evidenciar la existencia de una emancipación social.

REFERENCIAS

- Alfonso, H., y Huaire, E. (2016). Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Horizonte de La Ciencia*, 6(11), 149–158
- Bardin, L. (2022). *Análisis de contenido* (S. A. Ediciones Akal, Ed.)
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research* (F. P. Glencoe III, Ed.)
- Bezanilla-Albisua, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la perspectiva de los docentes

- universitarios. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 44(1), 89–113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Camizán, H., Benites, L. A., y Damián, I. F. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo*, 1(8), 1–20. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.40>
- Cangalaya, L.,(2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde El Sur*, 12(1), 141–153. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>
- Casasola, W., (2014). La investigación documental para elaborar un ensayo académico. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 475–497
- Chávez, Z., y Martínez, H., (2021). Gestión del conocimiento, creatividad e innovación en la educación universitaria venezolana. *Negotium*, 16(48), 5–17
- Codina, L., (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Costábalos Acosta, L. R., Balladares Atoche, C., y Espinoza Cedillo, L. (2022). Estrategias argumentativas para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 696–713. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1536
- D´Olivares, N., y Casteblanco, C. (2019). Competencias investigativas inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media. *Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 6–21.
- Demandes, I., y Infante, A. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico en la formación del profesional enfermero. *Ciencia y Enfermería*, 23(2), 9–12. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532017000200009>
- Deroncele, Á., Medina, P., y Gross, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona; reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 97–104
- Díaz, F., y Hernández, G., (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (McGraw Hill, Ed.; 4ta ed.)
- Díaz-Larenas, C., Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Lagos-San Martín, N., y Boudon Araneda, J., (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophía*, 27, 268–277. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.09>
- Flick, U., (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (Ediciones Morata, Ed.; 2nd ed.)
- García, J., (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica ‘Actualidades Investigativas En Educación’*, 11(3), 1–24
- Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I., y Gil-Galvan, F. J., (2020). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26800>
- Granda, J., García, F., y Callol, L. (2003). Importancia de las palabras clave en las búsquedas bibliográficas. *Revista Española de Salud Pública*, 77(6), 765–767. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272003000600010>

- Herbas, B., y Rocha, E., (2018). Metodología científica para la realización de investigaciones de mercado e investigaciones sociales cuantitativas. *Perspectivas*, 42, 123–160
- León, A., Risco, E., y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de La Educación Superior*, 43(4), 123–144
- López Ayala, J. M., (2020). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. *Revista EDUCA UMCH*, 15, 18. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202015.130>
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., y Cadenillas-Albornoz, V., (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415–439. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Medina-Zuta, P., y Deroncele-Acosta, Á., (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597–610
- Michelini, D. (2010). Dignidad humana en Kant y Habermas. *Estudios de Filosofía Práctica E Historia de Las Ideas*, 12(1), 41–49
- Morales Bueno, P., (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(2), 91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Moreno-Pinado, W., y Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(2), 53–73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Muñoz, J. (2019). El pensamiento crítico para la solución a un problema. *Revista de Marina*, 136(970).
- Núñez-López, S., Ávila-Palet, J., y Olivares-Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84–103.
- Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124.
- Pérez, V., y la Cruz, A. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, 21, 1–16.
- Quintero, V. L., Palet, Dr. J. E. A., y Olivares, Dra. S. L. O. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(1), 65–77. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111072>
- Rímac, D., Velázquez, M., y Hernández, R. (2017). Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 10, 31–60.
- Rosa, G., Navarro-Segura, L., y López, P. (2014). El Aprendizaje de las Habilidades Sociales en la Universidad: Análisis de una Experiencia Formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062014000400004>

- Sandí, J., y Cruz, M. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *InterSedes*, 17(36), 1–38. <https://doi.org/10.15517/isucr.v17i36.27100>
- Sobrido, M., y Rumbo-Prieto, J. (2018). La revisión sistemática: pluralidad de enfoques y metodologías. *Enfermería Clínica*, 28(6), 387–393. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.08.008>
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, 29, 135–173
- Tobón, S., (2013). *Formación integral y competencias* (Ecoe Ediciones, Ed.; 4ta ed.)
- Zanotto, M., y Gaeta, M., (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles Educativos*, 40(162)
- Zona-López, J., y Giraldo-Márquez, J., (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 122–150



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas

CURRICULO DE AUTORES

Ana María Urbina Arana. Bachiller en la carrera Ingeniería Ambiental de la Universidad Continental. En la actualidad trabajando en la Gerencia Ambiental y Servicios Públicos como responsable del Área Técnica Municipal de Agua y Saneamiento de la Municipalidad distrital de Orcotuna.

Ángela Cyntia Chávez Canto. Bachiller en Ingeniería Ambiental de una Universidad Continental, especialista en SSOMA en minería, capacitada en Dendrocronología y recursos forestales. Candidata para obtener el título de ingeniero ambiental.

Anieval Cirilo Peña Rojas. Doctor en Ingeniería y Ciencias Ambientales, Magíster en Minería y Medio Ambiente, profesor investigador en diversas universidades del Perú, docencia universitaria durante 30 años en diferentes universidades de Lima y provincias, investigación y asesoría orientada al tratamiento de aguas potable y residual, agricultura, temas ambientales relacionados con pasivos mineros, agua, aire y residuos sólidos con un enfoque sistémico.

Anna Patrizia De Marco R. Doctora en Educación. Magister en Educación, Mención Tecnología y Desarrollo de la Instrucción. Profesora de la UPEL-IPC adscrita al Departamento de Tecnología Educativa. Miembro del Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo Dr. Mario Szczurek, adscrita a las líneas de investigación Investigación en TIC y Educación y desarrollo tecnológico instruccional. Coordinadora Nacional del Programa de Tecnología de Información y Comunicación de la UPEL.

Belkys Juliana Guzmán de Castro. Doctora en Educación. Magister en Educación, Mención Tecnología y Desarrollo de la Instrucción. profesora de la UPEL-IPC Postdoctorado en Currículo y la transcomplejidad ante los desafíos de la contemporaneidad adscrita al departamento de Tecnología Educativa., miembro del Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo Dr. Mario Szczurek Coordinadora Nacional del programa de Tecnología de Información y Comunicación de la UPEL. Adscrita a las líneas de investigación Investigación en TIC y Educación y Desarrollo tecnológico instruccional. Posee publicaciones en Química, TIC, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, simulaciones y juegos, CTS y producción de medios.

Carlos Andrés Duarte Amado. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Táchira, Venezuela.

Cecira Briceño Chacoa. Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, Barquisimeto, Venezuela.

Claudia Ivonne Hernández Ramírez. Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.

Cristián Aguilar-Correa. Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales (Formación Inicial Escolar) Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Davey Luis Solis Egoavil. Bachiller en la carrera de de ingeniería ambiental de la Universidad Continental. En actualidad trabaja en el área técnica y administrativa de Fondo Verde Internacional desarrollando programas y proyectos referentes al medio ambiente.

Dayana Brighith Calderon Pure. Bachiller en Ingeniería Ambiental con dos años de experiencia al servicio de la población del Distrito de Sapallanga provincia de Huancayo en la región de Junín, también haciendo la labor social de la reforestación de las áreas verdes del parque del distrito de San Agustín de Cajas región Junín. Siendo egresada y perteneciendo al tercio superior durante mi vida estudiantil, en la universidad Continental de la ciudad de Huancayo.

Fernanda Cordero-Tapia. Magíster en Educación Ambiental, Universidad de Playa Ancha (Chile), Profesora de Educación Física con Especialidad en Recreación y Campamento, Universidad Católica del Maule (Chile). Licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule (Chile).

Franklin Castillo-Retamal. Doctor en Educación Física, Universidade Estadual de Maringá, Brasil. Magíster en Educación Ambiental, Universidad de Playa Ancha, Chile. Magíster en Motricidad Humana (Educación Física), Universidad Autónoma de Chile. Magíster en Educación, Universidad La República, Chile.

Fredy Quispe Quispe. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Helena Enith Vargas Apolinario. Profesional analista de la información. Con experiencia en el apoyo y asistencia a los usuarios investigadores en bibliotecas nacionales y universitarias. Investigadora en el campo de los Estudios culturales

Isabel Pérez Bescanza. Universidad Bernardo O'Higgins, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, Santiago de Chile, Chile.

José Sánchez Uzcátegui. Economista de la Universidad de Los Andes (ULA), Venezuela. Distinción Cum Laude. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) de la ULA. Máster en Economía del Medio Ambiente y los Recursos Naturales, Universidad de los Andes (UNIANDES), Colombia y Universidad de Maryland, EEUU. Doctor en Economía por la Universidad Autónoma de México (UNAM), Mención Honorífica. Es autor de varios textos y artículos en revistas científicas en el área de la economía de los recursos naturales y la economía ambiental. El autor comprometido con la conservación de la naturaleza, ha puesto esfuerzo en impulsar la conservación del medio ambiente a través de sus ideas plasmadas mereciendo la aceptación de los estudiantes e investigadores.

Jorge García Villanueva. Es psicólogo consultor y psicoterapeuta, doctor en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Colabora como profesor de psicología del género y metodología de la investigación en la Universidad Pedagógica Nacional donde ha coordinado el posgrado de Género en Educación. Ha sido director de casi una centena de tesis de licenciatura y posgrado. Es miembro de la American Psychological Association (APA), Academia Mexicana de Ciencias (AMC), la Sociedad Mexicana de Psicología (2004), del Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología (2008), de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres (2009) y del Colegio

Mexicano de Investigación Educativa (Comie). En 2012, 2017 y 2021 recibió mención especial del Premio Nacional Silvia Macotela por la dirección de la mejor tesis de licenciatura en psicología educativa; asimismo, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt. En 2001 la UNAM le otorgó la medalla "Gabino Barreda" al mérito universitario.

Juan Carlos Gómez Palacios. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Capacitador, psicólogo de cendi y ATP (Secretaría de Educación Pública: Ciudad de México, Ciudad de México, MX). Docente Universidad Tres Culturas: Ciudad de México, Ciudad de México, MX.

María Cristina Duarte Amado. Egresada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Lenguas Modernas Español-inglés, Especialista en Informática Educativa de la Universidad de Santander (UDES), Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, de la Universidad de Santander (UDES). Enfocada en brindar apoyo en el aprendizaje de una segunda lengua como lo es el inglés. Se desempeña como docente en el área de inglés en educación secundaria y educación universitaria. Experiencia de más de 10 años en educación superior y en Educación secundaria aproximadamente 20 años como docente de aula.

María de los Ángeles Sánchez Trujillo. Doctora en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Magíster en Educación con mención en Gestión Educativa en la Universidad Marcelino Champagnat. Magíster en Educación con mención en Trastornos de la Comunicación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Investigadora RENACYT, calificada por Concytec en la categoría María Rostworowski- nivel III. Actualmente, se desempeña como docente de la Escuela de Postgrado de la Universidad de San Ignacio de Loyola. Además de las labores de dictado, cumple la función de asesora de tesis. Asimismo, labora como docente y coordinadora de curso en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

María Isabel Manta Nolasco. Realizó estudios de Maestría en Silvicultura de Bosques Naturales en el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza CATIE y estudios de Doctorado en Incendios Forestales a Universidad Politécnica de Madrid, España. Es docente principal de la Facultad de Ciencias Forestales y de la Facultad de Economía y Planificación de la UNALM. Docente investigador en la línea de incendios forestales y salud forestal en el contexto del cambio climático, Silvicultura de Bosques y Plantaciones; profesor visitante en otras universidades del país. He trabajado como consultor para el uso de índices meteorológicos para incendios forestales en España, SENAMHI y algunos países de Sudamérica; punto focal en la Red Global de Incendios Forestales (GPMC) y el Grupo de Trabajo de Manejo de Incendios de América del Sur. Consultor de la Fundación Intercooperación Suiza para el Desarrollo y la Cooperación Internacional y la FAO. Dentro de sus principales actividades además de la docencia universitaria, están la investigación forestal a nivel de doctorado, posgrado y pregrado, así como la proyección social de la forestaría con la finalidad de proteger (incendios forestales, plagas insectiles y enfermedades) y conservar (a través de prácticas y sistemas silviculturales) de los bosques tropicales amazónicos.

Martín Palomino Contreras. Economista de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSH). Magíster en Ciencias con mención en Proyectos de Inversión de la

Universidad Nacional de Ingeniería (UNI). Candidato a Doctoris Philophiae en Economía de los Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable de la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM). Ha desempeñado como Coordinador General de Proyectos en el Sector Agrario, implementando diversos proyectos con alcance Nacional en temas de transferencia de tecnología para el desarrollo sostenible de la agricultura familiar. Además, ha elaborado estudios de análisis de costo beneficio para la creación de áreas de conservación regional. Igualmente ha publicado en revistas indexadas artículos relacionados a Beneficio marginal de extracción de Pinus Radiata y Distribución de mamíferos según rango altitudinal.

Miren De Tejada Lagonell. Profesora Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Coordinadora Nacional del Instituto de Investigaciones Educativas (2004/2007); Coordinadora Nacional del Programa de Investigación (2008/2009) del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL. Coordinadora General de Estudios de Postgrado- IPC/UPEL (2010/2014). Subdirectora (E) de Investigación y Postgrado (IPC/UPEL) (Marzo 2014/2017). Investigadora consolidada de la UPEL-IPC (RAIP UPEL 62). Miembro del Núcleo de Investigación Cognitiva para la Innovación en Educación (UPEL-IPC). Línea: Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos.

Omar Eduardo Padilla Diaz. Magíster en Educación con mención en Gestión educativa con 20 años de labor ininterrumpida al servicio de la educación peruana en básica regular y a nivel superior universitaria. Doctorando en Educación por la Universidad San Ignacio de Loyola. Director en el colegio Saco Oliveros y docente de la Escuela de Posgrado Newman, Perú.

Roger Loyola Gonzales. Profesor egresado de la Universidad Nacional Agraria La Molina, con doctorado en Planeamiento Ambiental en la Univiversidade Federal do Rio de Janeiro. Ha sido Director General del Ministerio del Ambiente y Director de la Superintendencia Nacional de los Servicios de Saneamiento. Además, ha participado en varios estudios para diversas instituciones para temas relacionados con valoración económica y economía del cambio climático. Igualmente ha publicado en diversas revistas indexadas y ha participado como revisor.

Sarita Emperatriz Llatas Rodríguez. Maestra en Administración de la Educación con 12 años de experiencia como docente de aula en el área de matemática. Con la capacidad de trabajar con adolescentes entre 11 años y 17 años brindando estrategias creativas e innovadoras en las ciencias además proporciono tutoría y orientación estudiantil. Así mismo con estudios certificados de idioma extranjero específicamente inglés.

Steve Dann Camargo Hinostroza. Magister en Ingeniería Ambiental y Desarrollo Sustentable de la Pontificia Universidad Católica Argentina, profesional en Ciencias Forestales y del Ambiente de la Universidad Nacional del Centro del Perú, con más de 5 años de experiencia en elaboración de estudios y evaluación de impactos ambientales, elaboración de mapas geográficos, auditorías del sistema de gestión ambiental (ISO 14001), muestreo de flora y fauna silvestre, inventarios forestales, plantaciones forestales, manejo de viveros, relaciones comunitarias y responsabilidad social corporativa, coordinador de operaciones en la gestión de servidumbres eléctrica y coordinador de la gestión y elaboración del expediente de servidumbres eléctricas.

Sucño Carrasco Saul. Bachiller en Ingeniería Ambiental de la Universidad Continental de la sede Huancayo, capacitado en temas orientados al tratamiento de aguas residuales y cambios climáticos. Candidato a la titulación para obtener el grado de ingeniero ambiental.

Yoseph Max Camac Núñez. Bachiller en la carrera Ingeniería Ambiental de la Universidad Continental. En la actualidad trabajando como asistente en topografía.