

REVISTA ANDINA DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS



UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

Sede Central

ÓRGANO ACADÉMICO DE LA COMUNIDAD ANDINA

Año 2

Nº 2

2025





REVISTA ANDINA DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR (Sede Central)

Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas:
Año: 2 – N° 2 - 2025

Presidencia del Comité Editorial: Dr. José Luis Gutiérrez Sardán

Comité evaluador: (Orden alfabético)

Dr. Augusto Ballivián Céspedes - *Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)*
Dra. Ana Sabina Barrios Estrada - *Universidad de Nariño*
Dr. Carlos Bravo Reyes - *Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*
Dr. José Antonio Bringas L. - *Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona*
Dra. Mary Flores Barrón - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*
Dra. Nataly Alicia Gantier Limiñani - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*
Dra. Virginia Gonfiantini - *Universidad Nacional de Rosario*
Dr. Grover Alfredo Linares Padilla - *Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)*
Dra. Liliana Morenza Padilla - *Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*
Dra. Ivonne Fabiana Ramírez Martínez - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*
Dr. Leonardo Rodríguez Zoya - *Universidad de Buenos Aires*
Dra. Ana María Verde Retana - *Universidad de Ciencias Pedagógicas*
Dr. Juan Richard Villacorta Guzmán - *Escuela Militar de Ingeniería*
Dr. Mario Yapu Condo - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*

Coordinación general/Editor: M.Sc. Antonio Enrique Durán Pacheco
Plataforma OJS: Ing. Joaquín Saavedra
Diagramación: Jorge Delfín Cuenca Churqui
Redacción y estilo: Lic. Iván Bustillos Zamorano - Lic. María Virginia Ortiz Echazú - Dr. Alex Salinas Arandia.

DL: 3-3-169-2024

ISSN: 3007-6811

Impreso en febrero de 2025 en los Talleres Gráficos de la UASB, en Sucre-Bolivia.

Las opiniones y resultados alcanzados por los autores en los artículos científicos de esta revista, tienen carácter individual.

Todos los derechos reservados. se autoriza la reproducción parcial o total del material contenido en esta revista para fines exclusivamente educativos o investigativos, siempre y cuando se especifique la fuente y a los autores.

Contenido

Pág.

6 Presentación

José Luis Gutiérrez Sardán

9 Los estilos de liderazgo y la resolución de conflictos
en las instituciones educativas de la Guajira-Colombia.

Elvis Eliana Pinto Aragón (Coord.)

Clara Judith Brito Carrillo

Carmenza Leonor Mendoza Cataño

39 Competencias profesionales en Fonoaudiología para
el manejo de trastornos de la comunicación infantil en
el Ecuador.

Mercy Paulina Guerrero Olalla

81 Evaluación por Competencias en la práctica docente
de la Carrera de Derecho de la Universidad del Valle
en Bolivia.

Beatriz Matos Ortega (Coord.)

Elena Villarroel Olmos

113 Los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y
aprendizaje intercultural en Ecuador.

Ángel Polivio Chalán Chalán

- 141 Discapacidad Psicosocial en el ámbito universitario:
un balance del Estado del Arte.
Sergio Ortiz Guerra
- 179 Fortalecimiento del Desarrollo Cognitivo Temprano:
una necesidad en la educación inicial de Ecuador.
Sonia Zhadira Celi Rojas
- 203 Análisis documental del impacto de las TIC y la IA
en la formación de Competencias Investigativas.
Mercedes Chamoso Luna
- 241 Retos para la educación posgradual de la Universidad
Autónoma Juan Misael Saracho en la nueva realidad
pospandémica (Covid-19).
René Arenas Martínez
-

269 Convocatoria.

275 Parámetros y criterios de evaluación de los artículos
postulados.

PRESENTACIÓN

En el marco del Acuerdo de Cartagena y el Protocolo de Trujillo, los Estados parte de la Comunidad Andina (CAN), han establecido que los órganos del Sistema Andino de Integración (SAI) estén distribuidos de forma equitativa: el Parlamento Andino con sede en Bogotá-Colombia, el Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina con sede en Quito-Ecuador, la Secretaría General de la CAN con sede en Lima-Perú y la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) con sede en Sucre-Bolivia.

Este espíritu de integración y equilibrio fortalece significativamente al SAI, porque genera responsabilidades para los estados con el propósito de permitir las condiciones necesarias para el funcionamiento de los órganos, y a la vez, consolida derechos de los ciudadanos andinos en el marco de la “costumbre jurídica internacional”, como beneficiarios finales de los alcances que tienen los tratados y convenios internacionales que se han suscrito para el efecto.

La Universidad Andina Simón Bolívar Sede Central, es el Órgano Académico de la CAN, que celebra este año su cuadragésimo aniversario de fundación, reconocido en el ámbito internacional como uno de los pilares de este proceso regional, considerado el más significativo en el continente americano.

Esta conmemoración institucional, coincide gratamente con el Bicentenario de la fundación de Bolivia, país con el que la UASB tiene suscrito el Convenio Sede que le otorga privilegios e inmunidades para brindar sus servicios hacia todos los países y ciudadanos andinos, con proyección a otros sistemas de integración.

Una de las más altas funciones que tienen los Estados está vinculada con la Educación, porque está a su cargo desarrollar políticas públicas para su adecuada implementación, como parte de las obligaciones internacionales suscritas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26), el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Art. 13), la Convención sobre los Derechos del Niño (Art. 28) y la Agenda 2030

para el Desarrollo Sostenible (ODS 4), entre otros. En estas normas de carácter vinculante y de aplicación progresiva, se reafirman los compromisos para alcanzar la educación inclusiva y equitativa en el marco de la democratización de la educación para todos y todas, subrayando la calidad educativa como un derecho fundamental para el desarrollo integral de las personas.

En este contexto institucional e histórico, complace presentar el segundo número de la “Revisa Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas”, como una publicación científica que se edita semestralmente en formato físico y digital, bajo los estándares internacionales de indexación, entre los que se encuentran: la gestión del proceso mediante Open Journal System, la evaluación de los artículos por pares especializados *Peer Review* con metodología *doble ciego*, en el marco de las normas de citación y referenciación *APA*, así como el resguardo de la integridad académica a través de *Turnitin*.

El contenido de esta segunda edición, cuenta con importantes aportes de autores con reconocida trayectoria científica e intelectual de Colombia, Bolivia y Ecuador, a los que se suman los avances de investigaciones doctorales en curso, que han sido enriquecidas con el aporte del Comité evaluador de esta revista, a cuyos miembros agradecemos su invaluable contribución, así como al equipo de nuestra institución que trabaja para alcanzar este producto.

Finalmente, queremos extender la cordial invitación a la colectividad académica internacional, para ser parte de los siguientes números de esta publicación, que una vez más abre las puertas de la Universidad Andina Simón Bolívar – Sede Central para recibir sus investigaciones y contribuir a la difusión de la producción científica en la Comunidad Andina, siguiendo los rigores y procedimientos antes descritos.

Dr. José Luis Gutiérrez Sardán

RECTOR

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR-SEDE CENTRAL
ÓRGANO ACADÉMICO DE LA COMUNIDAD ANDINA**

LOS ESTILOS DE LIDERAZGO Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA GUAJIRA-COLOMBIA

* Trabajadora Social. MSc. en Gerencia de Recursos Humanos. Docente e investigadora de la Universidad de La Guajira, con experiencia en actividades de docencia, investigación y extensión; Directora y evaluadora de tesis de pregrado y posgrado; Ponente en eventos científicos nacionales e internacionales; Autora y coautora de publicaciones en revistas científicas indexadas y homologadas, así como de libros y capítulos de libros; Miembro del grupo de investigación "Encuentro con la Investigación" (ENCI).

** Trabajadora Social; Magister en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales. Especialista en Gerencia Social; Docente e investigadora de la Universidad de La Guajira, con experiencia en docencia, investigación y extensión; Directora y evaluadora de tesis de pregrado y posgrado. Ponente en eventos científicos nacionales e internacionales; Autora y coautora de publicaciones en revistas científicas indexadas y homologadas, así como de libros y capítulos de libros; Miembro del grupo de investigación "Encuentro con la Investigación" (ENCI).

Leadership Styles and Conflict Resolution in the Educational Institutions of the Department of La Guajira-Colombia

DOI: [10.69633/dxadm242](https://doi.org/10.69633/dxadm242)

Recibido: 26/11/2024 Aceptado: 12/02/2025

*Elvis Eliana Pinto Aragón (Coord.)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9866-9751>
Universidad de La Guajira - Colombia
epinto@uniguajira.edu.co

**Clara Judith Brito Carrillo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8788-7326>
Universidad de La Guajira - Colombia
clarabrito@uniguajira.edu.co

***Carmenza Leonor Mendoza Cataño

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7065-8794>
Universidad de La Guajira - Colombia
cmendoza@uniguajira.edu.co

RESUMEN

La presente investigación busca determinar los estilos de liderazgo de los directivos y docentes de aula, así como su incidencia en la resolución de conflictos en las instituciones educativas del Departamento de La Guajira (Colombia). La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo, un tipo de investigación descriptiva, de campo, no experimental. Se elaboró un cuestionario de 55 ítems aplicado a 115 funcionarios, entre rectores, directivos y docentes de aula. El instrumento fue validado por expertos y la confiabilidad del

mismo fue certificada según Alfa Cronbach de 0,894, considerándolo de alta confiabilidad. Procesados los resultados se concluye: (a) existe escasa fortaleza en el ejercicio del liderazgo, debido a que directivos y docentes están bajamente focalizados en las oportunidades que ofrece el entorno, teniendo cierto grado de control en la resolución de los conflictos; (b) el estilo de liderazgo predominante es el democrático o participativo, seguido del educativo, que si bien es el más idóneo, requiere fortalecerse ante los múltiples problemas que confrontan estos centros educativos; y, (c) la mediación es la estrategia más utilizada para la resolución de conflictos a través de comités, sin obviar la participación de directivos y docentes.

Palabras clave: *lider, estilos de liderazgo, gestión educativa, conflicto, resolución de conflictos.*

ABSTRACT

The general objective of this research was to determine the leadership styles of classroom managers and teachers and their impact on conflict resolution in the educational institutions of the Department of La Guajira (Colombia). The methodology used was under the quantitative approach, the type of research was descriptive, field, non-experimental. A questionnaire was developed consisting of 55 items which was applied to 115 officials, including rectors, directors and classroom teachers of educational institutions in the Department of La Guajira. The instrument was validated through expert judgment and its reliability was according to Cronbach's Alpha of 0.894, considered high reliability. After processing the results, it is concluded: (a) there is little strength in the exercise of leadership, because managers and teachers are poorly focused on the opportunities offered by the environment, having a certain degree of control in the resolution of conflicts; (b), the predominant leadership style is democratic or participatory, followed by educational which, although it is the most suitable, requires strengthening in the face of the multiple problems that these educational centers face; (c) mediation is the most used strategy for resolving conflicts through committees, without ignoring the participation of directors and teachers.

Keywords: *leader, leadership styles, educational management, conflict, conflict resolution*

*** Psicóloga, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo; Magister en Gerencia de Recursos Humanos. Doctora en Ciencias Gerenciales; Estudios Posdoctorales en Gerencia de la Educación Superior; Docente de planta de la Universidad de La Guajira con experiencia en docencia, investigación y extensión; Directora y evaluadora de trabajos de pregrado y posgrado. Ponente en eventos científicos nacionales e internacionales. Autora y coautora de publicaciones en revistas científicas indexadas y homologadas, así como de libros y capítulos de libros; Miembro del grupo de investigación "Encuentro con la Investigación" (ENCI).

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los sistemas educativos experimentaron una serie de transformaciones significativas con el fin de responder a las exigencias de una sociedad en continua evolución. Se incorporaron fundamentos, enfoques y teorías orientadas hacia la integralidad de los procesos de enseñanza, así como en procura de una nueva concepción de las relaciones entre docentes y estudiantes. Con base en estas ideas, se ha dado mayor importancia a la temática de los estilos de liderazgo de quienes gerencian las instituciones educativas; lo que conlleva un trabajo complejo y multidisciplinario en el cual, además de la calidad educativa, se requiere el establecimiento de condiciones acordes para la convivencia en el aula.

El liderazgo y sus diversos estilos han sido estudiados ampliamente. En educación, dichos estudios describen la gestión directiva de los centros escolares, mostrando cómo la administración del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrolla las condiciones más apropiadas, tanto para docentes y estudiantes como para quienes cumplen funciones de dirección y administración de estas instituciones, atendiendo el impacto que puedan generar conflictos derivados de la interacción entre sujetos con personalidades e intereses disímiles, buscando soluciones consensuadas, con base en el diálogo y la mediación, impulsando un proceso coordinado y sistemático para conducir a los departamentos de una organización hacia las metas establecidas.

En el caso de las instituciones escolares, son oportunas las aseveraciones de Gibson et al. (2008), en cuanto a que los tipos de liderazgo inciden directamente en los procesos llevados a cabo por uno o varios individuos (rectores), con el fin de coordinar las actividades de los subalternos (docentes, personal administrativo y servicios generales), para así lograr

resultados más efectivos y eficaces en lo que respecta a las actividades académicas y administrativas de los centros de enseñanza.

Por otra parte, la resolución de conflictos consiste en la aplicación de un conjunto de habilidades y destrezas que tienen la finalidad de comprender e intervenir en la solución pacífica de las diferencias que se generan entre las personas (o grupos) como consecuencia de una confrontación de intereses. En tal sentido, Cardona (2008) asume el conflicto como “un elemento ineludible de las relaciones humanas, el cual puede ser positivo siempre que tenga una base real y se mantenga dentro de ciertos cauces”, asumiendo que una gestión directiva orientada hacia el abordaje y resolución asertiva de los conflictos puede generar resultados satisfactorios en el corto y mediano plazo, incidiendo positivamente en las relaciones personales entre diversos agentes que hacen vida en los centros educativos, además de suscitar nuevas posibilidades de aprender a partir de las diferencias entre las personas.

En España se han dado pasos significativos para el análisis y resolución de conflictos en las aulas, como explica Bessone (2012). Se inició por cambiar la idea de conflicto como sinónimo de confrontación, para empezar a asumirlo como una consecuencia inevitable de la interacción humana. Partiendo de esta noción, el paso siguiente consistió en la contextualización de las estrategias de resolución, para lo cual se tomaron los referentes socioculturales de las comunidades, involucrando en muchos casos a los padres o representantes, a fin de establecer un sentido colectivo de responsabilidad ante el conflicto.

En Chile, el Ministerio de Educación (2014), reconoce que la presencia de conflictos generados a partir de la convivencia escolar es una situación inevitable y propia de la interacción humana, la cual puede ser gestionada de manera oportuna a fin de construir experiencias de aprendizaje colectivo. Para lograr este cometido, la escuela debe ofrecer condiciones para que las partes involucradas en la disputa:

Superen el tradicional método adversarial de ganar a costa de la pérdida del otro, y den paso a nuevas posibilidades que, a través de los métodos colaborativos, permitan que ambas partes se reconozcan, se revaloricen y aprendan, en el proceso de resolución del conflicto, formas pacíficas de entender y superar el o los conflictos. (p.9)

En el caso de la educación colombiana, los estilos de liderazgo son una marca impresa sobre la gestión directiva, la cual es asumida por el Ministerio de Educación Nacional (2018) como “un proceso sistemático orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos”. Para lograr estos objetivos, los centros gozan de cierta autonomía institucional que les permite responder de una manera más idónea a las necesidades educativas de orden local, regional y nacional.

En lo que respecta a la resolución de conflictos, el sistema educativo colombiano ha mostrado avances significativos en los últimos 5 años, sin embargo, las situaciones de violencia escolar e intolerancia siguen marcando la pauta en muchas instituciones públicas y privadas del país, generando conflictos de intereses que muchas veces escapan de las manos de los docentes. En tal sentido, Retrepo (2007) afirma que, habiendo conflictos en todos los niveles del sistema

educativo, una de las causas por las que no se han podido atender oportunamente recae en la idea errónea de muchos docentes y directivos, que se empeñan en erradicar el conflicto en vez de asumirlo como una experiencia de aprendizaje.

Por lo dicho, se ha fortalecido la confrontación a través del liderazgo de directivos y maestros, como una alternativa para que cada una de las partes exponga su visión de los hechos sin restricciones, a través de un dialogo franco en el que ambas puedan exteriorizar sus sentimientos sin incurrir en la agresión física o el irrespeto hacia el adversario. Se reconoce así que la gestión directiva de las instituciones educativas colombianas no termina de asumir el conflicto como una dinámica propia de las relaciones interpersonales. La presencia de tabúes y preconceitos sobre el hecho, ha limitado el impacto de proyectos orientados hacia una convivencia basada en las diferencias y en la pluralidad de perspectivas.

Partiendo de esta realidad, se abordó el caso específico de las instituciones educativas en el departamento La Guajira de Colombia, ya que en ellas se habría una serie de circunstancias que reflejarían deficiencias de la gestión directiva en la resolución de conflictos entre los estudiantes de educación secundaria. Dentro de los síntomas de tal situación, está la desvinculación que hay entre el tipo o estilo de liderazgo ejercido por los encargados de la gestión directiva de los centros y la realidad en las aulas, con la priorización de las funciones administrativas, delegando a los docentes todo lo relacionado con el comportamiento de los educandos dentro y fuera del aula, por lo que el abordaje de los conflictos se plantearía solo desde la perspectiva particular de cada docente, lo que agrava los conflictos, que al no ser mediados, generan situaciones de enfrentamiento entre estudiantes, involucrándose familiares y amigos.

Liderazgo: Diversos Estilos

El accionar del liderazgo comienza con el reconocimiento de la jerarquización como manera de organización. Al ser un concepto arraigado, del mismo brotan varios estilos, los cuales van de la mano de las diversas personalidades del individuo; por esto Casanova (2017) indica que el liderazgo permite el reconocimiento de perfiles y estilos según la relación interpersonal con los demás sujetos, fomentando o no el trabajo en equipo. Con base en esto, se pueden distinguir los siguientes estilos de liderazgo:

Democrático. La principal característica de este tipo de liderazgo es mantener una buena relación con todo el equipo de trabajo, permitiendo dinamismo y equilibrio, al motivar a los subordinados a realizar las actividades con entusiasmo hacia el logro de los objetivos, incentivando, estimulando e impactando en el entorno social con responsabilidad.

Autocrático. El líder se caracteriza por dar órdenes sin consultar previamente a sus colaboradores. Es imperativo y firme, mantiene una relación vertical y de superioridad con su equipo de trabajo, posee una relación desconfiada, pasiva y miedosa, no toma en cuenta la opinión de los demás, comparte poca información con sus subordinados y si lo hace la procesa de manera incompleta, de acuerdo al interés que tenga al respecto.

Liberal o Laissez-faire. Aquí, el líder ejerce poco poder, otorga a sus trabajadores independencia en sus actividades laborales, depende de sus subordinados para fijar tareas, apoya a su equipo de trabajo proporcionándole información, no ejerce función porque delega toda la responsabilidad a sus subalternos, recayendo toda iniciativa en el equipo de trabajo.

Educativo. El líder moviliza e influye en otros a fin de articular acciones en pro de compartir las metas de la institución educativa. Se distingue por incidir en el mejoramiento y cambio del sistema escolar, impactando directamente en la enseñanza del estudiantado.

El Estilo de Liderazgo en la Gestión Educativa

Una distinción de la personalidad del individuo o, incluso, de las organizaciones, es el estilo de liderazgo que imprime a la gestión directiva, por cuanto ésta se basa en una serie de principios que buscan conducir a las diferentes instancias de la institución educativa hacia sus metas.

En este sentido, especialistas como Eroles et al. (2000, p.273), explican que el estilo de liderazgo condiciona las actitudes y acciones específicas que acomete el director para lograr los resultados esperados en el tiempo establecido; para ello, se vale de una serie de principios que determinan cuándo son aplicados cumpliendo su propósito, o si es necesario introducir correctivos.

La conducta de los dirigidos, en palabras de los citados autores, es quizás la mejor manifestación del tipo de liderazgo que ejerce el directivo de una organización; en el caso de las instituciones educativas, esta influencia abarca al docente de aula. Representa la combinación de actitudes reflejadas en emociones y sentimientos involucrados en la prestación del servicio; y hace al comportamiento como serie de acciones medibles que se ejecutan para cumplir objetivos y contenidos programáticos, incluyendo el nivel de compromiso con la institución y el trabajo en equipo.

Seguidamente, el desempeño es el producto resultante del accionar del líder. Aquí se detectan aciertos y deficiencias en los lineamientos de la gestión, revelando la calidad de la enseñanza,

la eficiencia administrativa del centro y la pertinencia de los proyectos emprendidos; y finalmente, la competencia evidencia el nivel de desarrollo de las actuaciones del directivo y del docente; actuaciones que están estrechamente relacionadas con la capacitación y/o autoformación para el mejoramiento continuo de la organización y del personal, con la finalidad de innovar el desarrollo del conocimiento, bien sea de forma empírica o bien de manera estructurada.

En todo caso, como se ve, los estilos de liderazgo modelan la gestión de un directivo o de un docente de aula, en tal sentido, como expresa Graffe (2002, p.2), dichos estilos deben ser aprovechados para propiciar, evaluar y mejorar las funciones de las instituciones educativas, coordinando además las políticas interinstitucionales que rigen la relación de la escuela con su entorno, siendo clave el estilo de liderazgo que se aplique en el monitoreo de la enseñanza y la evaluación del rendimiento individual y grupal de docentes y estudiantes.

También Santoyo (2005) afirma que cuando se hace referencia a los lineamientos de gestión, es casi imposible desvincularlos de los estilos de liderazgo, por cuanto son las acciones que establecen los directivos y equipo de trabajo de la organización para conseguir sus metas y objetivos; que sirven a su vez, como una guía para responder a las necesidades detectadas, a los cambios deseados, a las nuevas acciones que se requiera emprender y a las reestructuraciones que sean necesarias a fin de generar una cultura de innovación que permita al centro educativo adaptarse a las variaciones de su ambiente externo o interno.

Estilos de Liderazgo y Resolución de Conflictos

El término conflicto, como explica Torrego (2000), refiere a un conjunto de dos o más situaciones hipotéticas excluyentes,

que no pueden darse en forma simultánea. Por tanto, cuando surge un conflicto, se produce un enfrentamiento, una pelea o una discusión en que una de las partes intenta imponerse a la otra; en esto, adquiere un papel decisivo el estilo de liderazgo que haya en la institución.

Por su parte, Caramés et al. (2011) señalan que habiendo diferentes métodos para resolver conflictos, y sea cual fuere la estrategia adoptada, la misma es influida por el estilo de liderazgo de los actores involucrados, aunque siempre se tenga por ideal la cooperación en vez de la competición entre las partes. Por ello, las acciones deben enfocarse en el futuro y no en el pasado, así como también enfatizar la posibilidad de que ambas partes ganen con la resolución del conflicto. Por consiguiente, se requiere de honestidad y franqueza, tanto entre las partes como en el agente mediador (en caso de requerirlo).

En la medida en que los conflictos se centran en emociones, relaciones, trabajo/carrera, educación, dinero, placer, entorno y salud, Mackay y Fanning (2008) indican que la primera tarea de gestión consiste en determinar el catalizador del conflicto, antes de adoptar una estrategia apropiada para enfrentarlo. Siendo también importante, considerar las creencias arraigadas de quienes mantienen el conflicto.

Mediación. Es una de las estrategias más utilizadas; se asocia a los liderazgos democráticos y representa, en palabras de Armas (2003, p.2), una negociación cooperativa, porque cada parte involucrada obtiene un beneficio. En consecuencia, implica una alternativa “no adversarial”, en la que no se presenta la dualidad antagónica de ganador y perdedor. Así, la mediación es una excelente opción cuando la relación entre las partes está por encima de sus intereses en el conflicto.

Negociación. Método vinculado frecuentemente con el liderazgo liberal o Laissez-faire, en el que los directivos

ejercen poco poder; esta forma de resolución de conflictos, explica Nina (2006, p.45), es un proceso de diálogo entre dos o más personas que intentan superar sus diferencias a través de una exposición de los intereses que les asisten, a fin de evitar que dichos desacuerdos se tornen en obstáculos. La negociación conduce a la reconciliación de las diferencias, comprometiendo posiciones e intercambiando puntos de vista a fin de establecer acuerdos.

Confrontación. Caamaño (2012) indica que esta estrategia supone un enfoque racional en la resolución de problemas; usualmente es protagonizado por líderes autocráticos, aquí las partes en disputa resuelven sus diferencias planteándose acciones alternativas y escogiendo la mejor estrategia para solventar sus desavenencias. Una de las partes puede salir victoriosa en detrimento de la otra, pero ambas están obligadas a respetar el acuerdo, aunque (a diferencia de la mediación y negociación) no se garantice que las relaciones sociales entre los involucrados se mantengan.

El Líder Democrático en la Resolución de Conflictos

Un liderazgo democrático es un valor agregado a las competencias de cualquier directivo y/o docente, pues impregna de comunicación asertiva, diálogo efectivo y mediación conciliatoria a todas las acciones que estratégicamente se desarrollan para conseguir objetivos y metas institucionales. Por ello, cuando la gestión educativa está en manos de un líder democrático, se garantiza en buena medida que la planificación (con sus objetivos, recursos, procedimientos y evaluación de resultados), como señala la Universidad de Chile (2012), no genere conflictos, fundamentalmente porque este tipo de líder se caracteriza por delegar funciones en quienes se encuentran involucrados en un proyecto, propuesta o situación específica, determinando de manera consensuada las contingencias necesarias en caso de no concretarse los resultados esperados.

Por eso, cuando surge un conflicto, convoca con efectividad a todos los actores para que juntos lleven la situación a su previsión, reducción o eliminación.

En el caso del docente de aula, indican Blasco y Pérez (2007), los líderes democráticos no se adaptan a las situaciones conflictivas, por el contrario, intervienen en ellas para corregirlas. Por esto, su característica es la conducta preventiva, es decir que buscan conocer —antes de actuar—, si el conflicto es entre dos o más individuos (que manejan su sola perspectiva individual) o si es entre grupos de personas, ya que en cada caso se deberán aplicar estrategias comunicativas diferentes y analizar entre dos o más perspectivas sobre el hecho.

Una de las técnicas de resolución de conflictos más empleadas por docentes de estilo democrático son las dinámicas grupales. La Fundación PROINPA (2008. p.74) explica que estas dinámicas son una actividad recreativa que busca generar, estimular y reforzar algunos conceptos del problema. También se recurre a las dramatizaciones, que en palabras de González et al. (2013, p. 17) consisten en simular lo que sucede en la vida real, permitiendo a los participantes explorar los acontecimientos sociales, así como desarrollar una mayor comprensión entre los grupos y los individuos; y, finalmente, los conversatorios, que de acuerdo con Ortiz (2009) son la reunión concertada entre las personas en conflicto, con el fin de que expongan su visión sobre el problema y expliquen sus intereses, siendo orientados hacia una solución satisfactorias para todas las partes.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se enfocó en el método cuantitativo, tipificándose como descriptiva, con un diseño no experimental, de campo. Se consideró una población conformada por 115 funcionarios, entre rectores, directores y docentes de

instituciones educativas del departamento de la Guajira (Colombia), a quienes se aplicó una encuesta, en el formato de cuestionario con escala Likert de cinco alternativas para 52 ítems, que fue validado mediante un juicio de expertos y cuya fiabilidad medida por Alfa Crombach fue de $r_{tt} = 0,894$, indicando una Alta Confiabilidad.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Situación actual de las instituciones

Tabla 1
Situación Actual

Ítems	Alternativas											Total	Media
	TD		DA		NI AC NI DA		EDA		TDA				
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr			
Fortalezas	33,25	28,91	39,3	34,13	20,25	17,61	14,75	12,83	7,50	6,5	115	0,90	
Oportunidades	12,5	10,87	40,5	35,22	26,25	22,83	26,75	23,26	9,00	7,8	115	1,23	
Debilidades	33,5	29,13	52	45,22	11	9,57	11,50	10	7,00	6,1	115	0,96	
Amenazas	38	33,04	66,3	57,61	9,5	8,26	1,25	1,087	0,00	0,0	115	0,40	
Promedio	29,31	25,49	49,5	43,04	16,75	16,67	13,56	11,79	5,88	5,11	115	0,87	

Nota. Elaboración propia (2023)

Sobre el liderazgo en la gestión educativa, las instituciones de educación de La Guajira colombiana muestran Fortalezas, por cuanto 28,1% de estos centros educativos cuenta con herramientas tecnológicas para cumplir su planificación; 34,13% del talento humano tiene competencias acordes a su perfil de trabajo; y solo 12,83% del presupuesto asignado permite cubrir necesidades en este campo.

La media para este indicador se ubicó muy por debajo del baremo de interpretación, con un valor de 0,90, significando con ello que se encuentra en la categoría de Bajo, mostrando un estilo de liderazgo poco idóneo, que se puede identificar como liberal o *laissez-faire*, ejercido por líderes con poco poder, que otorgan a sus trabajadores independencia para realizar sus actividades, delegando toda la responsabilidad e iniciativa al equipo de trabajo, cuando lo deseable es un líder que movilice

e influya para articular acciones en pro de compartir las metas de la institución educativa.

En cuanto a las Oportunidades, solo 10,87% de estas instituciones y sus líderes cuenta con el apoyo de los actores de la comunidad para desarrollar programas sociales que fortalezcan el bienestar común. Su media es de 1,23, lo que ubica a estas instituciones en la categoría de Bajo, evidenciando que los líderes obvian el valor de las oportunidades para considerar situaciones externas positivas, que pueden ser aprovechadas para incrementar la productividad o la eficiencia; esto posiblemente se origine en la coyuntura sociocultural o económica que esté atravesando la región o el país, lo cual puede repercutir positivamente en la organización en corto o mediano plazo.

Sobre las Debilidades, 29,13% de estos líderes educativos recurren a actividades interpersonales para mitigar los efectos del conflicto; 45,22% desarrolla actividades sociales de acuerdo a los requerimientos que demanda la gestión escolar. El valor de la media fue de 0,96, muy por debajo de la categoría Bajo en el baremo de interpretación, evidenciando, como explica Campos (2013), que una de las principales debilidades de los centros escolares de La Guajira es la ausencia de líderes (directivos y docentes) que logren consenso en los objetivos, acciones y cronogramas de los proyectos que se llevan a cabo, a lo que se suma la falta de estrategias para coordinar líneas de acción que contribuyan al logro de los objetivos.

Finalmente, el indicador Amenazas arrojó como resultado que 33,04% de los docentes y directivos poseen un liderazgo que favorece la promoción de la participación en la comunidad para la escucha de inquietudes sobre la gestión educativa; 57,61% evalúa el entorno para evitar conflictos en la comunidad. La media para este indicador tuvo el valor de 0,40, ubicándola muy

por debajo de la categoría Bajo, lo que siguiendo teóricamente a Basurto (2005, p. 296) implica que estas universidades se ven sometidas por situaciones adversas de su entorno (problemas del medio ambiente, situación política, económica o social del país, problemas de la comunidad, entre otras) y que podrían incidir negativamente en el logro de los objetivos. Se trata de amenazas que constituyen factores externos a las universidades, cuyos líderes y sus colaboradores no pueden controlar eficazmente.

Finalmente, se puede apreciar que el indicador que más prevalece en la situación actual y que no estuvo por debajo de la categoría Bajo de la matriz FODA, fue el de oportunidades. Esto para las investigadoras significa que en la parte interna, los líderes se enfocan en las fortalezas y debilidades que presenta la organización, dos aspectos en que directivos y docentes tienen cierto grado de control. En lo que respecta al componente externo, se enfocan en las oportunidades que ofrece el entorno; mientras que en términos de amenazas debe enfrentar la posición de su gestión institucional con relación al entorno que la circunda. Sobre oportunidades y amenazas, las directivas y sus colaboradores tienen poco o ningún control directo.

Ahora bien, el tipo de liderazgo que ejercen directivos y docentes en las instituciones educativas de La Guajira, permite determinar en la investigación tanto factores contribuyentes como adversos para el desarrollo de una gestión tendente a la resolución efectiva de conflictos, por cuanto sus acciones condicionan las funciones y, más aún, la conducta de quienes hacen vida en los centros educativos. Así, se tiene los siguientes resultados:

Institución educativa rural María Auxiliadora de Cuestecita

- ✓ Se observaron conductas de liderazgo educativo en directivos y docentes, concretamente en el manejo de conflictos suscitados en el registro de la ruta de atención escolar, diagramada en un pendón, donde se muestran los protocolos a seguir.
- ✓ Presencia de un comité de convivencia que se actualiza según las normas nacionales, en sustitución de un equipo psicosocial que lidere la atención de los casos de conflicto.
- ✓ Presencia de conductas de liderazgo docente permisivas, concretamente en relación a estudiantes que experimentan *cutting*, lo cual, si no es atendido a tiempo, puede llegarse a convertir en un suicidio.

Institución educativa San Rafael Albania

- ✓ Los directivos y docentes no logran ejercer un liderazgo capaz de convocar con efectividad a padres y representantes; en consecuencia, no funciona la escuela para padres.
- ✓ Deficiencias en el liderazgo del docente de aula, quien no logra mediar con eficiencia en conflictos e intervenir en situaciones de agresividad y violencia entre niños, niñas y adolescentes.
- ✓ Se observaron conductas de líderes paternalistas o liberales, por lo cual no se corrige ni sanciona la indisciplina, el bajo rendimiento académico, el acoso escolar, los hurtos, los sobornos, el uso de armas, las ideas suicidas, el *cutting*, y el presunto abuso sexual y maltrato familiar.

Institución educativa Nuestra Señora del Carmen (Municipio Hato Nuevo)

- ✓ Quienes gerencian esta institución, y sus aulas, muestran rasgos de liderazgo liberal, al no corregir ni sancionar el uso y consumo de cigarrillos electrónicos (Vapear), así como no intervenir en otras situaciones conflictivas (intento de suicidio, comportamientos disruptivos, depresión, cutting, bullying, violencia psicológica y pérdida de objetos).

Institución educativa Eloy Hernández (Municipio de Barrancas)

- ✓ Se ejerce un liderazgo democrático que ha permitido construir muy buenas relaciones entre los docentes y la rectora.
- ✓ Los miembros del Comité de convivencia escolar muestran acciones que denotan una mezcla de los liderazgos democrático y educativo, lo que les permite actuar enfocados de acuerdo a la relatoría que hacen.
- ✓ Los directivos y docentes hacen esfuerzos para ejercer un liderazgo efectivo que favorezca a la corrección de conductas como el consumo de “spa”, la falta de acompañamiento, la ausencia de diálogo y la disfuncionalidad por parte de los miembros adultos de las familias de los estudiantes.

Institución educativa Paulo Sexto (Municipio de Barrancas)

- ✓ Desde el comité, los líderes directivos y docentes trabajan para minimizar al máximo el conflicto entre estudiantes a través de diversas estrategias, ejerciendo así un liderazgo educativo auténtico: (a) Tarjeta Amarilla (faltas leves), llamado de atención sin notificar a los padres; (b) Tarjeta Verde, suspensión por 3 días, más trabajo y lecturas con la

presentación de ensayos y socializaciones; (c) Tarjeta Gris, matrícula condicional-ruta de atención; (d) Tarjeta negra: suspensión.

Institución educativa Técnica Roig y Villalba (Municipio de Fonseca)

- ✓ Presencia de un psico orientador, el cual, como líder institucional se concentra en la función de manejar las situaciones de conflicto entre los estudiantes, aplicando sanciones según la clasificación de las faltas (leves, graves y gravísimas); esto disminuye el sentido de liderazgo en directivos y docentes.
- ✓ El liderazgo ejercido por directivos y docentes no es sólido, por lo que no logran la asistencia de los padres a programas, como sexualidad.

Institución educativa Margot Maestre (Municipio de Distracción)

- ✓ El liderazgo de directivos y docentes se muestra débil, por lo que las situaciones difíciles o de conflicto quedan en manos de una psicoorientadora.
- ✓ Existencia de una ruta de atención, la cual no siempre se cumple debido a rasgos de liderazgo liberal en directivos y docentes de aula.

Institución educativa Ernesto Parodi (Municipio de Fonseca)

- ✓ El liderazgo de los directivos del centro educativo se ejerce en las medidas estratégicas que toman, como, por ejemplo, la creación y presencia de un equipo psicosocial y una escuela de padres.
- ✓ El diálogo y la mediación se usan frecuentemente como estrategia para la resolución de los conflictos, develando a

directivos y docentes de aula con liderazgo democrático y educativo a través de acciones desarrolladas desde el Comité de convivencia.

Institución educativa José Eduardo Guerra
(Municipio San Juan del Cesar)

- ✓ El liderazgo educativo ejercido por directivos y docentes de aula ha configurado un buen ambiente escolar.
- ✓ El liderazgo de los directivos los lleva a ocuparse de las instalaciones, por lo que el centro escolar exhibe una infraestructura moderna.
- ✓ Si bien no se evidencian conflictos entre docentes, el no permitir el uso de celulares genera conflicto con los estudiantes, cuando se les sanciona con el decomiso del aparato.

Institución educativa María Emma Mejía
(Municipio San Juan del Cesar)

- ✓ Se observa un liderazgo liberal en docentes de aulas y directivos, en consecuencia, las decisiones y órdenes son débiles y las normas de convivencia no se cumplen, por lo que son frecuentes los casos de consumo de sustancias psicoactivas y los intentos de suicidio.

Institución educativa Técnica Agropecuaria Ismael Rodríguez Fuentes (Municipio Molino)

- ✓ El liderazgo de sus directivos no es lo suficientemente sólido como para lograr el compromiso de la Secretaría de Educación en cuanto a minimizar necesidades (suministro de personal como celadores, servicios generales, psico-orientador).
- ✓ Institución inclusiva. Cuentan con estudiantes indígenas, wiwas y también venezolanos.

Institución educativa Técnica Agropecuaria Anuario Manjarrez (Municipio La Jagua del Pilar)

- ✓ El docente de aula es el líder, mostrando una combinación de los liderazgos democrático y educativo, por lo que su acción es efectiva en la resolución de conflictos, así como orientadora en casos como embarazo precoz, y en el desarrollo de estrategias para mejorar el comportamiento e incrementar la calidad de vida de los estudiantes.

Institución educativa Técnica Inmaculada Liñán (Municipio Urumita)

- ✓ El liderazgo educativo de directivos y docentes se hace evidente en el trabajo colaborativo por parte de todos los funcionarios.
- ✓ El liderazgo educativo, ejercido con firmeza por directivos y docentes, los llevó a establecer una ruta de resolución de conflictos enmarcada en una tipología específica, que implica la delegación de funciones (liderazgo democrático): (a) Tipo 1: Se maneja con el coordinador de grupo, profesor conocedor del caso, psico-orientación y afectados; (b) Tipo 2: Comité de convivencia; y (c) Tipo 3: Activación de ruta.

Institución educativa Roque de Alba (Municipio Villanueva)

- ✓ Se ejerce un liderazgo educativo, por lo que la ruta para la resolución de conflictos es: (a) Tipo 1: Se detecta el caso - se pasa al coordinador - se informa al padre de familia; (b) Tipo 2: Cyber-bullying - acoso escolar; (c) Tipo 3: Se activa la ruta.

Institución educativa Esteban Bendeck Olivella (Municipio Villanueva)

- ✓ Se observa un liderazgo educativo y democrático en directivos y docentes, quienes han logrado un buen manejo y relacionamiento con la población.

Institución educativa Eusebio Septimio Mari
(Manaure)

- ✓ Liderazgo educativo ejercido desde el comité de convivencia escolar.

Institución educativa Alfonso López Pumarejo
(Uribe)

- ✓ Manejo de un estilo de liderazgo democrático o participativo en directivos y docentes de aula, lo que se expresa en una toma de decisiones efectiva.
- ✓ Directivos con liderazgo educativo, lo cual les lleva al cumplimiento de los objetivos de la gestión.

Institución educativa Julia Sierra Iguarán (Uribe)

- ✓ Se ejerce el rol de liderazgo desde el comité de convivencia escolar para la intervención en conflictos.

Institución educativa Rural Miguel Pinedo Barros
(La Punta, Municipio de Dibulla)

- ✓ Problemas para ejercer un liderazgo educativo con efectividad, debido a la ausencia de apoyo estratégico, pues el centro educativo no cuenta con coordinador psicopedagógico y/o equipo psicosocial.

Institución educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo (Municipio de Dibulla)

- ✓ Directivos y docentes que son líderes educativos de alto nivel, desarrollan acciones para enfrentar conflictos y acoso escolar.
- ✓ Directivos y docentes de aula que, como líderes educativos, democráticos y participativos, han establecido una excelente comunicación y trabajo en equipo.

Institución educativa Nuestra Señora del Pilar

(Municipio de Dibulla/ Urbana)

- ✓ Directivos y docentes que se ven limitados en el ejercicio de su liderazgo.

Institución Educativa No.4 Colegio San José

Campestre (Municipio de Maicao)

- ✓ Dificultades en directivos y docentes como líderes, al no lograr solucionar situaciones de conflicto.

Institución educativa No.11 Sede el Carmen-Pilar

Antonia Ojeda (Municipio de Maicao)

- ✓ Directivos que ejercen con naturalidad una combinación del liderazgo democrático (participativo) y educativo, logrando acuerdos pedagógicos que involucran al padre de familia; además de haber una buena comunicación con los educadores, estudiantes y personal administrativo.

Tabla 2
Estilos de Liderazgo

Indicadores	Alternativas de Respuesta											
	TD		DA		NI AC NI DA		EDA		TDA		Total	Media
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr		
Democrático	42	36,5	48	41,7	17,67	15,36	5,67	4,93	1,67	1,45	115	4,07
Autocrático	12,7	11	36,7	31,9	26,67	23,19	26,33	22,9	12,7	11,01	115	3,09
Liberal	13	11,3	26	22,6	23	20,00	30,00	26,1	23	20,00	115	2,79
Educativo	40,3	35,1	60,7	52,8	7	6,09	5,33	4,64	1,67	1,45	115	4,15
Promedio	27	23,5	42,8	37,2	18,58	16,16	16,83	14,6	9,75	8,48	115	3,53

Nota. Elaboración propia (2023)

En la dimensión Estilos de Liderazgo, el indicador Democrático evidenció que, ante una situación determinada, en 36,5% de las instituciones educativas se toman decisiones con los colaboradores; en 41,7% se fomenta la participación entre colaboradores, con la finalidad de cumplir los objetivos; y, en 1,45% no se delega la autoridad a los colaboradores durante la ausencia de los directivos. La media aritmética estuvo en 4,07, ubicándola en la categoría Alto, lo que explica, según Casanova (2017), la presencia de líderes democráticos,

quienes mantiene relaciones con los funcionarios y estudiantes, permitiendo que exista equilibrio y dinamismo en su equipo de trabajo.

En cuanto al indicador Autocrático en estas instituciones educativas, 11% de las decisiones se toman sin escuchar a los colaboradores; 31,9% de los directivos supervisan las actividades asignadas a sus colaboradores. El valor arrojado para la media fue de 3,09, situándola en el baremo de interpretación en la categoría Moderada, en congruencia con Bamonde y Sardi (2021), quienes indican que el líder autocrático es una persona que cumple su rol llevando adelante una estricta supervisión de las actividades de sus trabajadores, las cuales deben ser efectuadas bajo los estándares preestablecidos en la organización.

En el indicador Liberal, se conoció a líderes que mantienen el cumplimiento de los objetivos, delegan responsabilidades a sus subordinados y muestran inconformidad con el desempeño de sus colaboradores, que no se da en 26,1% de estas instituciones educativas. La media aritmética para este indicador estuvo en 2,79, ubicándose en el baremo de interpretación en la categoría Moderada, coincidiendo de alguna forma con lo expuesto por Bamonde y Sardi (2021), que refieren que en este estilo el líder otorga libertad de actuación a su equipo de trabajo, pero también señalan sus ventajas como contar con personal de mucha experiencia para el alcance de las metas.

Finalmente, el indicador educativo permitió conocer que más de 80% de las instituciones educativas cuentan con líderes que comparten la visión institucional con sus colaboradores, promoviendo compromisos para lograr los objetivos en equipo. La media para este indicador fue de 4,15, situándola en una categoría Alta de acuerdo al baremo interpretativo. Los resultados mostraron una notable similitud con la teoría de Hopkins (2017)

en cuanto a que el liderazgo educativo resulta benéfico en los procesos de aprendizaje, existiendo mayores posibilidades de obtener mejores resultados en la enseñanza en los estudiantes.

Para el cierre de esta dimensión, se observa que el estilo de liderazgo educativo fue el que obtuvo mayor valor en la media aritmética, tendiendo a una categoría alta, por lo que los resultados señalan al estilo educativo como la forma más idónea de obtener mejores resultados en la enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Aparece aquí una discrepancia con la teoría de Casanova (2017) quien hace referencia a varios estilos de liderazgo, tales como el democrático, autocrático y liberal, siendo el democrático el más accionante que debe llevar el líder en su equipo de trabajo, a fin de conseguir los objetivos institucionales; siendo que este estilo fomenta la comunicación y la participación, y ejerce la escucha y tiene en consideración la opinión de los demás.

Tabla 3

Estrategia de gestión para la resolución de conflictos

Indicadores	Alternativas de Respuestas											Total	Media
	TD		DA		NI AC NI DA		EDA		TDA				
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr			
Mediación	43	37,4	61,7	53,6	8,67	7,54	1,67	1,4	0	0	115	4,27	
Negociación	34	29,6	68	59,1	12,3	10,72	0,67	0,6	0	0	115	4,18	
Confrontación	33,3	29	72,7	63,2	6,33	5,51	0,67	0,6	2	1,74	115	4,17	
Promedio	36,8	32	67,4	58,6	9,11	7,92	1,00	0,87	0,67	0,58	115	4,21	

Nota. Elaboración propia (2023)

La tabla 3 muestra que, en lo concerniente a la Mediación, se obtuvo que 37,4% acuden a terceros cuando se genera algún conflicto; y que 53,6% promueve acciones objetivas que beneficien a las partes involucradas. La medida aritmética para este indicador estuvo en 4,27 emplazándola en la categoría Alta, de acuerdo al baremo de interpretación; guardando una elevada similitud con lo señalado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina (2014), en cuanto a que la mediación es

un método que permite la resolución de conflictos de manera pacífica, a través del diálogo entre las partes, donde el mediador como tercero neutral las acompaña para que ellas mismas, como protagonistas, encuentren las soluciones más beneficiosas.

Con respecto al indicador Negociación, 29,6% considera que en estas instituciones educativas no se hacen tareas y/o ejecutan acciones según lo planificado; y 59,1% promueve el dialogo, con la exposición de motivos se superan las diferencias entre las personas involucradas. La media en este indicador se alojó en un valor de 4,18 ubicándola en la categoría de Alta, mostrando estos resultados una significativa coincidencia con lo expuesto por Nina (2006), quien afirma que la negociación es un proceso de diálogo entre dos o más personas que intentan superar sus diferencias, a través de una exposición de los intereses que les asisten, tratando de superar los desacuerdos, a fin de evitar que éstos se tornen en obstáculos.

En el indicador Confrontación se observa que cerca de 90% de funcionarios de las instituciones educativas de La Guajira colombiana consideran que las partes involucradas en un conflicto deben recurrir a la argumentación de los hechos, con el fin de evitar la violencia durante la intervención argumentativa. El valor de la media en este indicador está en 4,17 enmarcándola en la categoría Alta, lo que en palabras de Caamaño (2012), evidencia una confrontación, la cual supone un enfoque racional en la resolución del problema, a través de lo cual todas las partes involucradas y aquellas que se encuentran en disputa resuelven sus diferencias, enfocándose en el problema, se buscan enfoques alternativos y escoger la mejor estrategia para solventar las desavenencias.

Para el cierre de la dimensión Estrategia de Gestión para la resolución de conflictos, se puede observar que el

método que obtuvo la media aritmética más alta fue el de mediación, con un valor de 4,27, lo que se interpreta, según la Universidad de Mayagüez (2004), como aquellas estrategias de gestión de conflictos que son aplicadas por los directivos en su papel de mediador, a fin de lograr que las partes en confrontación actúen sin violencia, pero sin evadir las situaciones difíciles, ya que estas son las que constituyen el meollo de la situación conflictiva.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En lo relativo a la actual situación del liderazgo de directivos y docentes de aula en las instituciones educativas del departamento de La Guajira (Colombia), se concluye que para los indicadores Fortaleza, Debilidades y Amenazas, las medias aritméticas presentaron valores muy por debajo de los promedios del baremo de interpretación, a diferencia del indicador Oportunidad, que obtuvo un valor de 1,23 ubicándolo en la categoría de Bajo, lo que significa que sus líderes están bajamente focalizados en las oportunidades que ofrece el entorno; mientras que las fortalezas y debilidades constituyen aspectos internos de las directivas y los docentes, en lo cual tienen cierto grado de control; en tanto que en los aspectos externos son amenazas que necesariamente deben fortalecer a la institución, para enfrentar las situaciones del entorno; significan, sin embargo, poco o ningún control que pudiesen tener los directores y colaboradores al respecto.

En lo referente a los estilos de liderazgo existentes en las instituciones educativas del departamento de La Guajira, se concluye que entre estos estilos el que más predominó en los resultados fue el Directivo, evidenciando una media con valor de 4,15, ubicándola en la categoría de Alta, dado que este estilo aplicado a las instituciones educativas de La Guajira, llegó

a ser el más idóneo, porque facilita la obtención de mejores resultados en la enseñanza-aprendizaje en los docentes, además que propicia el desarrollo de sus colaboradores, generando actividades mancomunadas, logrando que surja una elevada motivación para propiciar el cambio, procurando ideas, habilidades y técnicas apropiadas para la transferencia de elementos cognoscitivos de forma eficiente y eficaz en beneficio de los estudiantes.

En cuanto a la planificación de las estrategias para la resolución de conflictos en las instituciones educativas de La Guajira, se concluye que la mediación es una de las más frecuentes estrategias, pues obtuvo una media aritmética alta, de 4,27, en correspondencia con la confrontación y negociación en la resolución de los conflictos, constituyéndose en una ayuda eficaz para la conciliación, donde el director en su papel de mediador puede lograr que las partes en confrontación actúen sin violencia, pero sin evadir las situaciones difíciles, dado que estas son las que constituyen el meollo de la situación conflictiva. Asimismo, la mediación a la que nos referimos, puede llegar a generar una cultura de paz y desarrollo de competencias sociales en todos los ámbitos de la comunidad educativa, en pro de mantener buenas relaciones.

REFERENCIAS

- Armas, M (2003) *La Mediación en la Resolución de Conflictos*. Barcelona España. Revista Educar N° 32.
- Bamonde, B. C.A y Sardi, G E. (2021) *Los estilos de liderazgo democrático y autocrático en la gestión administrativa de las PYMES de Lima Metropolitana*. Universidad de PIURA. Documento disponible en <https://pirhua.udep.edu.pe>. Consulta el 23/03/2024.
- Basurto, M (2014) *Análisis Situacional de la Institución Israel Pérez Ramírez*. Documento en Línea Disponible en: <https://prezi.com/prum2gpcbmwm/israel-ramirez-perez/>. Consulta el 23/03/2024.

- Bessone (2012) *Los estilos de liderazgo democrático y autocrático en la gestión administrativa de las PYMES de Lima Metropolitana*. Universidad de PIURA. Documento disponible en <https://pirhua.udep.edu.pe>. Consulta el 23/03/2024.
- Blasco, P y Pérez, A (2007) *Enfoques y Aplicaciones Prácticas en orientación*. Buenos Aires – Argentina. Editorial Universidad Nacional del Sur.
- Caamaño, J (2012) *Estilos de Resolución de Conflictos*. Documento disponible en <https://www.xing.com/communities/posts/estilos>. Consulta el 23/03/2024.
- Campos, B (2013) *Análisis DAFO*. Documento disponible en <http://seocializame.com/debilidades-analisis-dafo/>. Consulta el 25/03/2024.
- Canales, M (2006) *Metodologías de Investigación Social*. Santiago de Chile – Chile. LOM Ediciones.
- Caramés, L; Vera, L y Ordoñez, J (2011) *Mediación y Resolución de Conflictos: El Modelo Integrado*. Documento disponible en: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_10.Mediacion_modelo_integrado.pdf. Consulta el 20/03/2024.
- Cardona, R (2008) *La Resolución de Conflictos en los Centros Educativos*. Tegucigalpa – Honduras. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Casanova, J. (2017). *Estilos de liderazgo en los directores de las instituciones educativas públicas de nivel secundario*. (Tesis de Licenciatura). Iquitos- Perú., Universidad Privada de la Selva Peruana.
- Elizondo, M. (2005). *Asertividad y Escucha Activa en el Ámbito Académico*. México. Editorial Trillas.
- Eroles, A y Otros (2000) *¿Su Empresa de Clase Mundial? Un Enfoque Latinoamericano*. México. Panorama Editorial.
- Fundación PROINPA (2008) *Juegos de Resolución de Conflictos*. Documento disponible en: <http://auladeideas.com/blog/tipo/juegos>. Consulta el 23/03/2024.
- Gibson, J, Ivancevich, J y Donelly, J (2008) *Las Organizaciones: Comportamientos, Estructura, Procesos*. México. Editorial Mc Graw-Hill.

- González, J y Otros (2013) *Relaciones Humanas y Desarrollo Humano*. Guadalajara – México. Publicaciones de la Universidad de Guadalajara.
- Graffe, G (2002) *Gestión educativa para la transformación* Graffe, G (2002) *Gestión educativa para la transformación de la escuela*. Caracas – Venezuela. *Revista de Pedagogía Vol. 23. N° 68*.
- Hopkins D (2017) *Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva*. En CEDLE (2017) *Mejoramiento y Liderazgo en las Escuelas. Once Miradas*. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
- López, A (2013) *Impacto de la Informática en el Ámbito Educativo*. Documento disponible en <https://prezi.com/ag3pskkk-vzu/impacto-de-la-informatica-en-el-ambito-educativo/>. Consulta el 24/03/2024.
- Mckay y Fanning (2008) *Cómo Resolver Conflictos. Técnicas y Estrategias para Superar las Situaciones Problemáticas con Éxito*. Barcelona – España. Editorial Paidós
- Medizabal, G; Gómez, F y Chércoles, D (2006) *Desarrollo de una Guía de Evaluación de Impacto Social para Proyectos*. Mérida – Venezuela. *Revista FACES ULA. No., Vol 1*.
- Ministerio de Educación de Chile (2014) *Convivencia escolar y Resolución de Conflictos*. Gobierno de Chile Ministerio de Educación. Santiago – Chile
- Ministerio de Educación Nacional (2010) *Gestión Educativa, Vía hacia la Calidad*. Documento disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/>. Consulta el 23/03/2024.
- Ministerio de Educación Nacional (2013) *Gestión Escolar*. Documento disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-property-value-48473.html>. Consulta el 07/03/2024.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina (2014) *Mediación y Métodos Participativos de Resolución de Conflictos*. Documento disponible en: <http://www.jus.gob.ar/mediacion.aspx>. Consulta el 21/03/2024.
- Nina, D (2006) *La Negociación en los Conflictos*. Documento disponible en <http://coachdiegoaviles.com/resolucion-de-conflictos-en-la-negociacion-pnl/>. Consulta el 22/03/2024.
- Ortiz, J (2009) *Introducción a la Investigación de Operaciones Estocásticas*. Documento disponible en <http://disi.unal.edu.co/profesores/jortizt/Sim/Archivos/32.%20Anexo>. Consulta el 22/03/2024.

- Palacios, J (2008) *Medición del Impacto y la rentabilidad de la Formación*. Valencia – España. Edición del Autor. España. Politécnica de Valencia
- Restrepo, C (2007) *Resolución de Conflictos entre Niños Pequeños*. Documento disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133934.html>. Consulta el 07/03/2024.
- Reyes, G (2007) *La Práctica del Psicodrama*. Santiago Chile – Chile. RIL Editores.
- Santoyo, C (2005) *La Gestión de Competencias Profesionales en la Organización Educativa*. México, Publicaciones de la Secretaría de Educación de Jalisco. México
- Serna, W (2015) *La comunicación asertiva y el clima organizacional en las instituciones educativas de básica primaria del Departamento de La Guajira, Colombia*. [Tesis de Maestría en Gerencia de las Organizaciones Educativas]. Maracaibo – Venezuela. Universidad del Zulia.
- Silva, J (2015) *Diferentes Niveles de Gestión. Trabajo realizado para la Cátedra Diseño y Control de Proyectos*. Maracaibo – Venezuela. Universidad Rafael Bellosillo Chacín. División de Estudios para Graduados.
- Torrego, J (2000) *8 Ideas clave, la Tutoría en los Centros Educativos*. Barcelona – España. Editorial Graó, 2da edición.
- UNICEF (2008) *Lineamientos para la Medición del Impacto Educativo en la Educación Inicial*. Buenos Aires – Argentina. Editado por el Fondo de Las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay.
- Universidad de Chile (2012) *La Resolución de Conflictos*. Santiago – Chile. Publicaciones del Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.
- Universidad de Los Andes (2011) *Lineamientos para el Proyecto Comunitario*. Documento disponible en: http://www.faces.ula.ve/scfaces/documentos/proyectos/proyecto_. Consulta el 23/04/2024.
- Universidad de Mayagüez (2004) *Gestión de Innovación Gerencial y Desarrollo del Talento Humano en Instituciones Educativas Privadas*. Mayagüez - Cuba. Publicaciones del Centro de Formación Humanística de la Universidad de Mayagüez.

COMPETENCIAS PROFESIONALES EN FONOAUDIOLOGÍA PARA EL MANEJO DE TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN INFANTIL EN EL ECUADOR

*Professional competencies in speech therapy for the
management of childhood communication disorders
in Ecuador*

DOI: [10.69633/w25ftj79](https://doi.org/10.69633/w25ftj79)

Recibido: 02/11/2024 Aceptado: 23/02/2025

*Mercy Paulina Guerrero Olalla

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1648-4102>

Universidad Central de Ecuador

merpag10@yahoo.com

RESUMEN

El propósito de este estudio fue evaluar el estado actual de las competencias de los profesionales en fonoaudiología en el Ecuador para el manejo de trastornos de la comunicación infantil, mediante el análisis de los diseños curriculares de las Carreras de Fonoaudiología de tres universidades públicas del Ecuador: Universidad Central, Universidad de Cuenca y de Universidad de Guayaquil. La metodología se basa en realizar un análisis de las mallas curriculares de tres universidades en lo referido a la infancia en la Carrera de Fonoaudiología, aplicando un diseño documental. Para este análisis se utilizó la estadística descriptiva, específicamente la frecuencia absoluta y porcentual para recopilar datos y analizarlos cuantitativamente, mediante una investigación basada en métodos mixtos que incluyó la revisión de literatura tanto científica como legal relacionadas con la formación de fonoaudiólogos

*Docente universitaria en la carrera de Fonoaudiología; Tutora y lectora de proyectos de investigación en pregrado y posgrado en la Facultad Ciencias de la Discapacidad de la Universidad Central del Ecuador; Experiencia en desarrollo de las competencias en comunicación humana, habla, voz, deglución, lenguaje y audición, además la promoción en investigación y la práctica clínica en los trastornos de la comunicación.

en Ecuador, así como el manejo de trastornos de la comunicación infantil; la evaluación de programas de formación en fonoaudiología en las tres instituciones educativas del país indicadas; y análisis de datos cuantitativos y cualitativos para identificar las competencias actuales y las áreas de mejora, identificando las competencias no actualizadas de los fonoaudiólogos en Ecuador para el manejo de trastornos de la comunicación infantil, particularmente en la evaluación temprana y la intervención en poblaciones de riesgo; así como dificultades para coordinar la formación con las necesidades reales de la población infantil con trastornos de la comunicación y la necesidad de mayor colaboración entre instituciones educativas y el sector de la salud para mejorar la capacitación de los profesionales en este campo, que se presentan en calidad de recomendaciones para mejorar los programas de formación en relación con la fonoaudiología infantil.

Palabras clave: competencias profesionales, fonoaudiología, trastornos, comunicación infantil.

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the current state of the competencies of speech therapy professionals in Ecuador for the management of childhood communication disorders, through an analysis of the curricular designs of the Speech Therapy Careers of the following public universities in Ecuador: Central, Cuenca and Guayaquil. The methodology is based on carrying out a case analysis, applying a relevant documentary design focused on a current contemporary transaction, so a six-month longitudinal study was carried out with 100 participants to collect the data. For this analysis, descriptive statistics were used, specifically the absolute and percentage frequency to collect data and analyze them quantitatively, through a research based on mixed methods that included the review of both scientific and legal literature related to the training of speech therapists in Ecuador, as well as the management of childhood communication disorders; application of surveys and interviews to practicing speech therapy professionals in Ecuador; as well as the management of childhood communication disorders; application of surveys and interviews to practicing speech therapy professionals in Ecuador; the evaluation of training programs in speech therapy in the three indicated educational institutions in the country and analysis of quantitative and qualitative data to identify current competencies and areas for improvement. As a result of the present study, it was found that these curricular designs present non-updated competencies of speech therapists in Ecuador for the management of childhood communication disorders, particularly in early

evaluation and intervention in at-risk populations; difficulties in coordinating training with the real needs of children with communication disorders; greater collaboration between educational institutions and the health sector to improve the training of professionals in this field; Recommendations to improve training programs in relation to children's speech therapy.

Keywords: *professional skills, speech therapy, disorders, child communication.*

INTRODUCCIÓN

Ecuador, considerado un país en vías de desarrollo, presenta población mayoritariamente joven, con evidente desigualdad en la repartición de la riqueza, signos de corrupción creciente en las esferas de decisión y déficit en atención social y edesarrollo tecnológico, enfrenta desafíos cruciales para su bienestar, pese a contar con recursos naturales importantes. (Universidad de Guayaquil FCE, 2017).

Uno de estos desafíos en el ámbito de la salud se refiere a la atención de los trastornos de la comunicación infantil, que afecta a un número significativo de niños en el país. Estos problemas de comunicación pueden limitar significativamente el crecimiento del niño en todos los ámbitos, desde lo social hasta lo cognitivo. Dichos trastornos pueden manifestarse en diversas formas, incluyendo dificultades en la audición, la voz, el habla, el lenguaje o una combinación de los anteriores. La intervención temprana y efectiva es crucial para mitigar estos efectos y promover un desarrollo saludable. (Rupérez & et, 2022)

En este contexto, los profesionales de la Fonoaudiología tienen un papel fundamental. Sin embargo, la formación de estos profesionales puede variar significativamente, dependiendo de la institución educativa y el diseño curricular del programa. En Ecuador, las universidades públicas como la Universidad

Central, la Universidad de Cuenca y la Universidad de Guayaquil, ofrecen programas de Fonoaudiología. Aunque estos programas comparten el objetivo común de formar profesionales competentes en el campo, cada uno tiene su propio enfoque y metodología. (Maldonado, 2022)

Este artículo tiene como objetivo analizar los diseños curriculares de las Carreras de Fonoaudiología de estas universidades encaminados a la atención de niños, con el fin de identificar posibles brechas o deficiencias que podrían estar afectando la capacidad de los graduados para manejar eficazmente los trastornos de la comunicación infantil. A través de este análisis, se busca contar con insumos que permitan mejorar la formación en Fonoaudiología y, en última instancia, el manejo de los trastornos de la comunicación infantil en Ecuador.

Por tanto, se busca contribuir a la mejora continua de la educación en Fonoaudiología en Ecuador y a la promoción de la salud comunicativa de los niños. Al hacerlo, se espera que este estudio pueda servir como un recurso valioso para los educadores, los profesionales de la Fonoaudiología y los responsables de la formulación de políticas en el campo de la salud y la educación (Maldonado, 2022).

Los trastornos del neurodesarrollo, como los trastornos de la comunicación (TC), se manifiestan en la primera infancia y causan dificultades significativas en el desarrollo de un individuo. Este tipo de trastornos no pueden atribuirse a problemas físicos o sensoriales, ni a otras condiciones médicas. En cambio, se originan en el cerebro y afectan áreas como el lenguaje, la pronunciación, la fluidez del habla y la interacción social. Algunos ejemplos de TC incluyen el trastorno del lenguaje, el trastorno fonológico y el trastorno de la comunicación social (Rupérez & et, 2022).

En el contexto de Ecuador, el informe del Consejo Nacional de discapacidades CONADIS¹ revela que, entre los estudiantes con discapacidad que reciben atención educativa, el porcentaje más alto corresponde a aquellos con discapacidad intelectual (56%). Le siguen los estudiantes con discapacidad física (22%), auditiva (12%), visual (5%), psicosocial (3%) y de lenguaje (2%), (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018).

Los datos de la En Cuensta Nacional de Discapacidad (ENDISC) 2015 revelan un aumento considerable en la prevalencia de trastornos de la comunicación en la población infantil y adolescente en Chile. Esta realidad exige una respuesta por parte de los sistemas de salud y educación, a través de la formación de profesionales altamente cualificados para atender las necesidades específicas de este colectivo (Universidad de Talca, s.f.).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la ONU en 2006, marcó un hito en la lucha por la igualdad y la inclusión de las personas con discapacidad. Este tratado internacional reconoce que las barreras sociales, ambientales y actitudinales limitan la participación plena de estas personas en todos los ámbitos de la vida, generando discriminación y exclusión (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018).

Desde principios del siglo XX, la fonoaudiología en América Latina ha recorrido un largo camino, adaptándose a las diversas realidades regionales. A continuación, presentaremos un resumen de su evolución:

¹ El Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) es la institución gubernamental encargada de garantizar los derechos de las personas con discapacidad en Ecuador. Su principal función es promover la inclusión social y la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, velando por el cumplimiento de la Constitución y las leyes relacionadas.

La fonoaudiología en Argentina surgió a principios del siglo XX, en 1931 vinculada a la medicina y ha pasado por dos etapas principales: la etapa preuniversitaria (1931-1948) y la etapa universitaria (1949-actualidad). La carrera fue creada en 1959 en la Universidad de Buenos Aires y en 1980 la Licenciatura en Fonoaudiología, marcando hitos importantes, al igual que las contribuciones de Berta Derman respecto a la configuración de la fonoaudiología, tal como la conocemos hoy. (Díaz de Arce, Rodríguez, Ochoa, & Ballester, 2019).

Con el objetivo de brindar una atención integral a las personas con trastornos de la comunicación, la Universidad de Chile implementó, a mediados del siglo XX, un programa de formación en fonoaudiología. Este programa, que combinaba los conocimientos de la medicina, la psicología y la fonoaudiología, sentó las bases para el desarrollo de esta disciplina en Chile. La creación de la carrera de Fonoaudiología en 1972 fue un paso fundamental para formar especialistas altamente capacitados en esta área (Díaz de Arce, Rodríguez, Ochoa, & Ballester, 2019)

La fonoaudiología brasileña ha experimentado un notable desarrollo desde su institucionalización en la década de 1980. La inserción de los fonoaudiólogos en el Sistema Único de Salud ha permitido ampliar el acceso a servicios de rehabilitación de la comunicación en todo el territorio nacional (CANPA, s.f.).

Por su parte, la fonoaudiología en Uruguay tuvo sus orígenes en un curso pionero de la Universidad de la República, en la década de 1950. (UdelaR, s.f.).

La fonoaudiología en Ecuador tuvo sus raíces en la Universidad Central del Ecuador, que en 1970 comenzó a ofrecer esta carrera en su campus de Floresta. Desde entonces,

la profesión se ha expandido a otras universidades públicas, como la Universidad de Cuenca, la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y la Universidad de Guayaquil. Si bien la Universidad Central del Ecuador fue pionera, todas estas instituciones ofrecen programas académicos similares, con una duración de cuatro años y una malla curricular que abarca desde la anatomía y fisiología hasta las patologías del lenguaje y la comunicación. A pesar del crecimiento de esta carrera, la oferta de profesionales de la fonoaudiología aún es limitada en el país (Universidad Salesiana , 2020).

La fonoaudiología, una disciplina dedicada a la evaluación y tratamiento de trastornos del habla, lenguaje y comunicación, presenta diversas denominaciones y enfoques en los países. En España, los logopedas se centran principalmente en trastornos del habla y el lenguaje, mientras que, en países latinoamericanos como Argentina, Chile y Colombia, los fonoaudiólogos abarcan un espectro más amplio, incluyendo la audición y la deglución.

En Estados Unidos, los *Speech-Language Pathologists* (SLP) trabajan en una variedad de entornos, desde hospitales hasta escuelas y su formación es muy completa. Por su parte, en Francia, los orthophonistes adoptan un enfoque integral que abarca tanto el lenguaje como la voz y la audición (Universidad de CesuMa, s.f.).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador consagra el derecho a una educación inclusiva para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o condiciones. Sin embargo, históricamente, las personas con discapacidad han enfrentado barreras significativas en el acceso y la participación en los sistemas educativos.

En este sentido, la Guía de trabajo denominada “Estrategias pedagógicas para atender necesidades educativas especiales”,

propone una serie de estrategias para que los docentes puedan crear entornos de aprendizaje inclusivos, donde todos los estudiantes, independientemente de sus características, tengan las mismas oportunidades de desarrollo. Este documento propone una transformación del paradigma educativo, pasando de un modelo centrado en la adaptación del estudiante a un modelo que promueve la adaptación del sistema educativo a las necesidades de todos los estudiantes. A través de estrategias pedagógicas innovadoras y un enfoque centrado en la persona, se busca garantizar una educación de calidad y equitativa para todos. (Ministerio de educación, 2015)

Al promover la inclusión educativa, no solo se beneficia a las personas con discapacidad, sino que se fortalece la cohesión social y se construye una sociedad más justa y equitativa. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

Por su parte, Hoff, 2009 presenta una exhaustiva revisión sobre la adquisición del lenguaje en los primeros años de vida (Hoff, 2009), destacando la complejidad y rapidez con la que los niños dominan los sistemas fonológicos, léxico y morfosintáctico de su lengua materna. Si bien existe una base biológica innata para el desarrollo del lenguaje, el entorno lingüístico juega un papel crucial en la variabilidad individual de este proceso. La autora enfatiza la importancia de la interacción social y la calidad de los insumos lingüísticos para optimizar el desarrollo del lenguaje en la primera infancia, donde los trastornos del lenguaje han sido una constante en la historia de la humanidad y la creciente conciencia social e institucional sobre ellos ha impulsado su reconocimiento y tratamiento especializado, abriendo nuevas vías para abordar estos desafíos. (Hoff, 2009)

La escasez de fonoaudiólogos en Argentina ha alcanzado niveles críticos, exacerbada por la creciente demanda de servicios y la pandemia COVID-19. (Díaz de Arce, Rodríguez, Ochoa, &

Ballester, 2019). Esta falta de profesionales ha generado listas de espera prolongadas y ha dificultado el acceso a tratamientos oportunos para niños con trastornos del lenguaje. Esta situación se agrava por la falta de inversión en la formación de nuevos profesionales y la distribución desigual de fonoaudiólogos en el territorio nacional (Osinsa, 2022).

En ese sentido, la fonoaudiología se enfrenta a nuevos desafíos en un contexto marcado por la pandemia y la creciente demanda de servicios. (Martinez, Labra, & Cabezas, 2015). De esta manera, los fonoaudiólogos deben adaptarse a una nueva realidad, incorporando tecnologías y estrategias innovadoras para brindar una atención de calidad a sus pacientes. Sin embargo, esta adaptación se ve obstaculizada por la falta de profesionales y la necesidad de fortalecer los sistemas de salud. Es fundamental invertir en la formación continua de los fonoaudiólogos y promover políticas públicas que garanticen el acceso a servicios de calidad para todos (Dottor Dotor, 2015).

El Estado, como garante de la salud pública, regula tanto la formación de los profesionales de la salud como el ejercicio de la medicina. Su objetivo es asegurar que los pacientes reciban una atención de calidad y que sus derechos sean respetados (Organización Panamericana de la Salud, 2020).

La ética médica, por su parte, es un campo dinámico que se entrelaza con el avance científico, las consideraciones socioculturales y las influencias de diversas disciplinas, como la filosofía, la jurisprudencia y las humanidades. Las decisiones éticas en medicina no son aisladas, sino que se ven moldeadas por un complejo entramado de factores que van desde los avances tecnológicos hasta las creencias culturales, (Dottor Dotor, 2015)

Respecto a las etapas del desarrollo del lenguaje, European school, 2021 se identifica las siguientes etapas:

Figura 1

Etapa prelingüística (0-12 meses)

Comunicación no verbal:	
Sensibilidad a los sonidos:	El bebé se comunica a través de llanto, gestos y vocalizaciones.
Baluceo:	En esta etapa el bebé desarrolla la capacidad de discriminar diferentes sonidos en relación del habla al reconocer las voces de sus cuidadores. Así mismo aparecen las primeras sílabas y combinaciones de sonidos, sentando las bases para la producción de palabras.
Comprensión inicial:	Comienza a entender algunas palabras y gestos simples.

Nota. Elaboración propia

Figura 2

Etapa Holofrásica (12-28/24 meses)

Primeras palabras:	El bebé utiliza una sola palabra para expresar ideas completas (ej: "mamá" puede significar "quiero a mamá").
Gestos acompañantes:	Combina gestos con palabras para enriquecer su comunicación.
Comprensión de instrucciones simples:	Sigue órdenes sencillas como "dame el balón".

Nota. Elaboración propia

Figura 3

Etapa de Combinación de Palabras (18-24 meses y más)

Oraciones simples:	Construye frases de dos o más palabras (ej: "mamá agua").
Desarrollo gramatical:	Comienza a utilizar palabras funcionales como "y", "pero", y a conjugar verbos.
Preguntas:	Formula preguntas sencillas como "¿qué es eso?".
Ampliación del vocabulario:	Adquiere nuevas palabras a un ritmo acelerado.

Nota. Elaboración propia

Figura 4

Etapas del Desarrollo del Lenguaje Avanzado (a partir de los 3 años)

Lenguaje complejo:	Construye oraciones más largas y complejas, utilizando conectores y subordinadas.
Narración de historias:	Cuenta historias y describe eventos.
Comprensión de conceptos abstractos:	Entiende metáforas y expresiones idiomáticas.
Refinamiento de la pronunciación:	Mejora la articulación de los sonidos.

Nota. Elaboración propia

Figura 5

Cambios clave en cada etapa

Prelingüística:	El foco está en la comunicación no verbal y la preparación para la producción de palabras.
Holofrástica:	El bebé comienza a utilizar palabras con significado y a construir sus primeras frases.
Combinación de palabras:	Se desarrolla la gramática básica y aumenta la complejidad de las oraciones.
Desarrollo avanzado:	El lenguaje se vuelve cada vez más similar al de los adultos, con una mayor sofisticación en la expresión y comprensión.

Nota. Elaboración propia

Figura 6

Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje

Factores biológicos:	Maduración del sistema nervioso central.
Factores ambientales:	Interacción con el entorno, calidad de los estímulos lingüísticos, experiencias sociales.
Factores individuales:	Temperamento, habilidades cognitivas, motivación.

Nota. Elaboración propia

Figura 7

Importancia de la Estimulación Temprana

Importancia de la Estimulación Temprana:	
Interacción con el niño:	Hablarle con frecuencia, responder a sus vocalizaciones, leerle cuentos.
Juegos de lenguaje:	Cantar canciones, rimar, jugar con palabras.
Modelado del lenguaje:	Utilizar un lenguaje claro y variado.
Creación de un ambiente enriquecedor:	Exponer al niño a diferentes estímulos lingüísticos.

Nota. Elaboración propia Las figuras del 1 al 7 indican el proceso y la importancia de la estimulación temprana (European school, 2021)

La Constitución ecuatoriana² en los artículos 11, 35, 49, 57 y 71, reconocen los derechos fundamentales de todas las personas, incluyendo a aquellos en situación de vulnerabilidad (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2017). El Estado ecuatoriano tiene el compromiso de garantizar el acceso a servicios básicos como educación, salud y vivienda, y de promover la inclusión social de todos sus ciudadanos. Estos principios se enmarcan en un contexto internacional que reconoce la igualdad y la dignidad de todas las personas (Secretaría Nacional de Planificación, Ministerio de Salud Pública, 2022).

Las universidades de Ecuador tienen diferentes enfoques en su diseño curricular, a continuación se analizan aquellas que forman parte del objeto de estudio de este artículo.

1. DISEÑO CURRICULAR

Universidad de Guayaquil: Esta universidad ofrece una amplia gama de carreras y su diseño curricular se centra en responder

² Artículo 11: Este artículo establece el principio de igualdad y no discriminación, incluyendo a las personas con discapacidad; Artículo 35: Aquí se establece que las personas con discapacidad, junto con otros grupos vulnerables, recibirán atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado; Artículo 49: Este artículo garantiza el derecho a la salud, incluyendo el acceso a servicios de rehabilitación y habilitación para las personas con discapacidad; Artículo 57: Este artículo reconoce el derecho a la educación inclusiva, asegurando que las personas con discapacidad tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones; Artículo 66: Este artículo garantiza el derecho al trabajo y a una remuneración justa para las personas con discapacidad; Artículo 71: Este artículo reconoce el derecho a la seguridad social y a los servicios de protección social para las personas con discapacidad.

a las demandas sociales y profesionales. También se enfoca en la planificación microcurricular del docente universitario (Universidad de Guayaquil, 2019).

Universidad de Cuenca: Esta universidad forma profesionales con competencias para crear y producir piezas gráficas y visuales con un alto impacto comunicativo. También se enfoca en el diseño curricular basado en competencias (Universidad de Cuenca, 2020).

Universidad Central del Ecuador.:Esta universidad enfatiza en el diseño curricular como un factor de fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. También se destaca por su proceso de diseño y desarrollo curricular, que incluye la planificación de actividades didáctico-pedagógicas para cada asignatura (Universidad Central Del Ecuador, 2019).

Para la Universidad Central del Ecuador, la carrera de fonoaudiología forma fonoaudiólogos con sólidos valores éticos y humanísticos, capaces de brindar una atención integral y respetuosa a las personas con trastornos de la comunicación, así también cultiva profesionales comprometidos con la excelencia académica y la mejora continua, siempre actuando con ética y responsabilidad social (Universidad Central del Ecuador, 2021)

En la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, la carrera de Fonoaudiología se compromete a capacitar profesionales con conocimientos en ciencias básicas y clínicas, habilidades para la investigación y la atención al paciente, y una actitud de servicio para mejorar la calidad de vida de las personas con trastornos de la comunicación (Universidad Laica Eloy Alfaro Manabí, 2022).

Es importante tener en cuenta que, aunque estas universidades tienen diferentes enfoques en su diseño curricular, todas buscan

proporcionar una educación de alta calidad que prepare a los estudiantes para el mundo profesional. Sin embargo, también existen diferencias significativas en sus enfoques, lo que puede llevar a variaciones en la experiencia Fundamentos teórico.

1.1 La discapacidad educativa de los estudiantes.

En Ecuador, un 3.01% de la población presenta algún tipo de discapacidad, lo que equivale a 540,650 personas, según cifras del Ministerio de Salud Pública (MSP)³ actualizadas al 5 de enero de 2023. Esto representa un aumento respecto al año anterior, cuando se registraban 471,205 personas con discapacidad hasta enero de 2022. La mayoría de las personas con discapacidad se encuentran en cuatro provincias: Guayas (134,000 personas), Pichincha (88,000), Manabí (54,000) y Azuay (34,000). La provincia con menor número de personas con discapacidad es Galápagos, con 1,000 personas. Según el MSP, 1 de cada 6 personas mayores de 65 años tiene algún tipo de discapacidad. Además, 1 de cada 38 mujeres y 1 de cada 29 hombres registran alguna discapacidad. La discapacidad más común es la física (48.30%), seguida de la intelectual (21.50%), la auditiva (12.57%), la visual (11.75%), la psicológica (4.81%) y la de lenguaje (1.09%). La mayoría de las personas con discapacidad presentan un grado moderado o grave, siendo los hombres los más afectados (Edición Médica, 2024).

En Ecuador, 22,704 estudiantes con discapacidades visuales, físicas, auditivas, intelectuales y psicosociales forman parte del sistema educativo ordinario (Subsecretaría de Educación Especial e Inclusiva). Del total de estudiantes con discapacidad, 56.34% tienen discapacidad intelectual, incluyendo a los niños con síndrome de Down. Los niños sordos representan el 12.03% de esta cifra, de acuerdo con estadísticas del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (Conadis).

3

<https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>

Soledad Campaña, asesora pedagógica de la Fundación Vivir para la Sordera, subraya la necesidad de adaptaciones curriculares específicas para optimizar el aprendizaje de los niños sordos. Durante sus 14 años de experiencia trabajando con más de 6,000 niños con discapacidad auditiva, ha observado la falta de una política clara sobre la inclusión adecuada para cada tipo de discapacidad. Campaña advierte que, sin una malla curricular específica para niños con sordera, estos enfrentarán problemas de adaptación social, aumentando el riesgo de depresión por aislamiento. El Ministerio de Educación dispone de un técnico pedagogo de apoyo por cada 10 profesores para seguir la evolución de los estudiantes con discapacidad. Según Yépez, estos técnicos trabajan directamente con los profesores en lugar de los estudiantes, para evitar presión adicional sobre los alumnos.

En Ecuador, existen 10,703 estudiantes con discapacidades severas o múltiples que asisten a 145 escuelas especializadas, tanto públicas como privadas. Las Unidades de Apoyo a la Inclusión evalúan si un niño puede integrarse en la educación tradicional o necesita asistencia en una escuela especializada. Campaña, critica al Estado y a las familias por no abordar adecuadamente las necesidades específicas de los niños con discapacidad, lo que puede limitar el desarrollo de sus habilidades y generar dependencia familiar (Primicias, el periodismo comprometido, 2024).

Además de los problemas propios de la discapacidad se debe tomar en cuenta otros factores que intervienen en esta problemática, entre ellos:

- La mortalidad materna y neonatal, la desnutrición crónica y la anemia.
- Los datos indican que, por cada 100,000 nacidos vivos, fallecen aproximadamente 46 mujeres en edad fértil.

- En 2013, se registraron 155 muertes maternas y 10 menores de un año fallecieron por cada 1,000 nacidos vivos.
- Según la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) 2014, la prevalencia de desnutrición crónica infantil es del 23.9%, afectando con mayor frecuencia a niños y niñas pobres (26.3%) y en situación de pobreza extrema (35.4%). Además, el 25.7% de los niños de 0 a 5 años presenta anemia.
- Otras estadísticas muestran que el 25% de los niños de 0 a 5 años tiene deficiencia de hierro y que el 25.2% sufre retardo en talla. Solo el 40.5% de estos niños recibe lactancia materna exclusiva durante los primeros 6 meses.

Por su parte, el Consejo de discapacidades del Ecuador ha publicado los siguientes datos que describen las principales características de estadística sobre discapacidad en Ecuador:

Tabla 1
Tipos de discapacidad

Tipo de Discapacidad	<5 años en %	> 5 años en %
Física	39,74	44,87
Intelectual	24,34	23,35
Auditiva	4,42	12,93
Visual	3,31	11,54
Psicología	27,7	5,03
Lenguaje	0,24	1,15
Psicosocial	0,25	1,14
Total	100	100

Nota. Elaboración propia

Tabla 2
Grupos etarios por discapacidad

Grupos etarios	> 5 años en % como grupo etario	>5 años en % del total de discapacidades
De 0 a 3 años	33,89	0,36
De 4 a 5 años	66,11	0,7
De 6 a 12 años	411,39	4,37
De 13 a 18 años	632,61	6,72
De 19 a 35 años	2.014,57	21,4
De 36 a 50 años	1.818,76	19,32
De 51 a 64 años	2.039,99	21,67
> 65 años	2.396,78	25,46
Total	9.414,10	100

Nota. Elaboración propia

Tabla 3
Grado de discapacidad

Grado de Discapacidad	<5 años en %	> 5 años en %
De 30% a 49%	42,95	45,78
De 50% a 74%	26,56	34,56
De 75% a 84%	16,82	13,83
De 85% a 100%	13,67	5,83
Total	100	100

Nota. Elaboración propia

Tabla 4
Discapacidad por género

Género	<5 años	> 5 años
Femenino	1.993,00	209.219,00
Masculino	3.076,00	271.557,00
Total	5.069,00	480.776,00

Nota. Elaboración propia. Las Tablas del 1 al 4 representan los porcentajes de discapacidad en el Ecuador Fuente: <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec>

De acuerdo a los datos presentados en las tablas 1 a la 4 se puede señalar lo siguiente:

- Las discapacidades del lenguaje de niños de más de cinco años representan el 5,03% del total, y hasta la edad de cinco años ascienden al 0,24%.
- En referencia al grado de discapacidad con incidencia mayor al 75% de casos presentados en niños hasta cinco años, representan el 30%, en cambio en niños con edades mayores a cinco años representan el 19% del total del grado de discapacidad.
- Tomando en cuenta los rangos por edades con presencia de alguna discapacidad en niños hasta los cinco años, se ubican en un 100%, a diferencia de las personas mayores a cinco años en los que se distribuyen mayoritariamente a partir los 36 años en un 66%.

Como se ha señalado, el lenguaje desempeña un rol sensiblemente importante en el desarrollo integral, en la comunicación, en la socialización, la regulación de la conducta, la expresión de los sentimientos de los niños, por tanto, las dificultades en el aprendizaje y los trastornos de la conducta pueden tener como determinantes esenciales los trastornos del lenguaje, por tanto, los problemas de lenguaje deben ser tratados por especialistas en fonoaudiología.

Lo anteriormente planteado, refleja con claridad la necesidad de que el profesional de fonoaudiología tenga las competencias para atender a esta población de niños que presentan dificultades de comunicación. Sin embargo, en esta área de formación a nivel superior no siempre se fortalece el aprendizaje sobre los trastornos del lenguaje infantil, porque los tratamientos y atenciones para éstos se enseñan de manera general en niños, adultos y adultos mayores.

Como sabemos, la comunicación resulta un factor importante, entendida como el proceso de enviar y recibir mensajes en un contexto específico, utilizando un código compartido y a través de un medio o canal (Pérez & López, 2006). De igual manera se puede expresar mediante gestos, expresiones faciales, movimientos corporales, tacto, olores y sabores, que pueden complementar o no la comunicación verbal.

El lenguaje es una herramienta de comunicación única para los humanos y cumple varias funciones: adquirir y transferir información, organizar y guiar el pensamiento y la acción, permite imaginar, planificar y regular. Es el recurso más sofisticado y completo que se aprende de forma natural, a través de una serie de interacciones con el entorno, con la ayuda de otros interlocutores más competentes (Pérez & López, 2006).

En este sentido, la logopedia se dedica al diagnóstico, tratamiento y prevención de problemas relacionados con el habla y la voz. Esta disciplina tiene como objetivo mejorar la capacidad de comunicación de las personas, abordando trastornos como disfonía, balbuceo, tartamudeo, problemas de pronunciación, dificultades en la articulación, dislexia, trastornos del lenguaje expresivo y receptivo, y problemas de voz. El tratamiento en logopedia suele abarcar ejercicios de habla, terapia de lenguaje, de voz y de articulación. Los logopedas enseñan técnicas para mejorar el habla y la voz, incluyendo el control del tono, la velocidad del habla, el volumen y la entonación. Además, trabajan en el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas (Neurocentro, 2023).

La logopedia se centra en la identificación y el manejo de problemas relacionados con el habla, el lenguaje y la comunicación. Los logopedas suelen asistir a niños y adultos que luchan con la articulación de sonidos, la claridad en la expresión o la comprensión del lenguaje. Por su parte, la

fonoaudiología es una disciplina más extensa que abarca la logopedia, pero también se dedica a la prevención y el tratamiento de trastornos auditivos y del equilibrio. Los fonoaudiólogos colaboran con otros especialistas para potenciar la calidad de vida de sus pacientes (Neurocentro, 2023).

Debemos considerar que los problemas de habla y voz son comunes y afectan a muchas personas con dificultades para hablar o controlar su voz, que podrían necesitar la ayuda de un logopeda, dado que con el tratamiento adecuado, estos trastornos pueden mejorar notablemente. (Neurocentro, 2023).

El Instituto Nacional sobre Sordera y otros Trastornos de la Comunicación (NIDCD)⁴, financia investigaciones para determinar las mejores maneras de enseñar el lenguaje a los niños con trastornos del lenguaje. Los resultados de estas investigaciones señalan la intensidad con la que se debe practicar una estructura del lenguaje, cómo deben organizarse las sesiones de instrucción y con qué frecuencia se debe realizar la enseñanza (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2023)

La investigación psicolingüística puede abordarse desde la integración de los saberes de diferentes disciplinas, esto puede incluir el desarrollo de modelos teóricos para la enseñanza temprana de la lengua materna, que pueden ser utilizados en la planificación de la atención lingüística de los alumnos con discapacidad en la Escuela Inicial.

Una manera de evaluar la calidad de una intervención es mediante la implementación de medidas de eficacia, eficiencia y efectividad terapéutica (Hernandez, 2012). No obstante, estas tres nociones pueden interpretarse de diversas maneras,

⁴ El Instituto Nacional sobre Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (NIDCD) es una organización que pertenece a los Institutos Nacionales de la Salud (NIH) de Estados Unidos. Su principal objetivo es investigar y comprender mejor una amplia gama de trastornos relacionados con la comunicación humana.

dependiendo del enfoque y las creencias epistemológicas del individuo que las utilice (ya sea un profesional o un usuario). Por lo tanto, es esencial primero conocer las diferentes definiciones existentes, para luego, tras un análisis crítico, formular las definiciones más apropiadas de los conceptos en el marco terapéutico.

Para Hernández (2012) la “eficacia terapéutica se refiere a cómo incide un tratamiento en los síntomas de un trastorno, en comparación a cómo lo hace un tratamiento estándar en dichos síntomas”. Así mismo sostiene que: “entenderemos por eficiencia terapéutica, el logro de los objetivos propuestos al menor costo posible, no reducirlos, ya que significaría “abaratarlos”. La eficiencia se obtiene cuando se maximiza el uso de los recursos disponibles”; De igual forma indica que: “la efectividad terapéutica implica que el terapeuta logre alcanzar los objetivos planteados al inicio del tratamiento, teniendo en cuenta que las condiciones que se presentan en una situación ideal o experimental no serán las mismas que en una situación real”.

Las actividades y competencias a las que un fonoaudiólogo debe enfrentarse el día a día deben ser consideradas en su integridad (Fonoaudiólogo on line, 2023) y se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- Detección temprana: Los fonoaudiólogos tienen la capacidad de identificar a tiempo posibles problemas de habla, lenguaje y audición que pueden interferir en el desarrollo lingüístico de los niños.
- Desarrollo lingüístico: Los fonoaudiólogos aplicando evaluaciones y terapias especializadas asisten a los niños en la organización de su pensamiento, en la mejora de la expresión de sus ideas y la autorregulación de sus comportamientos a

través del lenguaje, facilitando la interacción de los niños en los entornos donde deba interactuar.

- Prevención de problemas futuros: Una oportuna intervención de parte del fonoaudiólogo va encaminada a disminuir considerablemente problemas futuros en el aprendizaje y la comunicación, impactando de manera significativa en la vida académica y social del niño.
- Soporte familiar: Los fonoaudiólogos deben proporcionar apoyo y guía al niño y a sus familias, para que ellas puedan fomentar el desarrollo del lenguaje de sus hijos en casa.

De acuerdo a Delgado & al (2015) un fonoaudiólogo desempeña diversas funciones vitales en su labor:

- Atención a pacientes adultos en el campo del lenguaje o neurogénico, implicando trabajar con individuos que padecen diversas patologías, tales como: demencia, traumas, deterioro cognitivo o envejecimiento.
- Resolución de problemas de deglución: Esto se refiere a ofrecer herramientas y soluciones a pacientes que presentan dificultades para tragar alimentos. Tratamiento de disfonías y mejora de la voz.

Respecto a la atención de trastornos del lenguaje en niños, se tiene:

- Prevención, identificación, diagnóstico y evaluación de problemas en el campo de la Audiología.
- Un fonoaudiólogo puede ejercer roles asistenciales, educativos, de investigación, administrativos y de asesoramiento. Su labor se enfoca en asistir a los pacientes con sus dificultades de comunicación, y puede cubrir áreas como la voz, el lenguaje, el habla, la motricidad, la audición y la deglución.

1.1 Formación profesional del fonoaudiólogo

Para Sierra (2010) la formación se considera un proceso continuo que viven los seres humanos y que les permite adquirir conocimientos teóricos, prácticos y éticos en función de las necesidades apremiantes de su entorno. Asimismo, expresa que la formación académica es un conjunto de conocimientos adquiridos, los cuales constituyen una herramienta que le ayudará a consolidar las competencias que cada persona posee. Por tanto, constituye un proceso donde los individuos desarrollan un compromiso social y profesional partiendo del contexto donde se desenvuelve para fortalecer su capacidad reflexiva y crítica, donde su formación este comprometida a su labor y servicio a la sociedad.

La formación profesional del fonoaudiólogo ha pasado por varias etapas y ha enfrentado diversos desafíos a lo largo de los años. Lo siguiente representa una secuencia de dicho desarrollo (UdelaR, 2017):

- **Inicios (1956):** El primer curso de formación en fonoaudiología se realizó en 1956 en la Escuela de Auxiliares de Médico, con la iniciativa de la Cátedra de ORL y la participación del Instituto de Neurología.
- **Desarrollo (1962-1967):** En 1962, se integró el Laboratorio de Lenguaje de la Cátedra de Neurología. A partir de la tercera edición, el curso pasó a ser bianual. En 1967, comenzó a emitirse el Título Técnico en Fonoaudiología.
- **Consolidación (1986-1990):** En 1986, por primera vez, un fonoaudiólogo asumió como director de la carrera. En 1990, se realizó la primera ampliación de los programas, con carga horaria y previaturas, definiéndose como nueva área la Fonoestomatología.

Como perspectivas clave para la formación en fonoaudiología se identifican las siguientes:

- **Enfoque interdisciplinario:** Se espera que la formación del fonoaudiólogo se fortalezca en términos de colaboración interdisciplinaria. La atención de los trastornos de la comunicación y el lenguaje requiere una perspectiva integral que involucre a profesionales de la salud, como psicólogos, terapeutas ocupacionales, médicos y educadores, entre otros.
- **Promoción de la salud y prevención:** A medida que se reconoce la importancia de la promoción de la salud y la prevención de los trastornos de la comunicación, se espera que la formación del fonoaudiólogo incluya una mayor atención en el área de la salud pública y colectiva.
- **Avances tecnológicos e investigación:** Las perspectivas futuras en la formación del fonoaudiólogo están influenciadas por los avances en la tecnología, la investigación y la evolución de las necesidades de atención en salud.

Las competencias profesionales de un fonoaudiólogo se han ido ampliando y diversificando con el tiempo para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad. Algunas de las nuevas competencias que se consideran importantes son las siguientes (Rincón, 2022):

- **Competencias transversales:** Estas competencias incluyen habilidades que son aplicables en una variedad de contextos, como la capacidad de trabajar en equipo, promover opiniones, aceptar y comprender diferentes puntos de vista.
- **Competencias específicas:** Se encuentran directamente relacionadas con la práctica de la fonoaudiología, entre las

cuales se incluyen la capacidad de observar y comprender fenómenos desde diferentes perspectivas, así también la habilidad para investigar temas que vayan más allá de la fonoaudiología en cuanto a contextos diversos, tales como: históricos, económicos, sociales, personales y culturales.

- Creatividad e innovación: Se incrementa la necesidad de tener o cultivar la capacidad de aceptar retos, así como idear soluciones nuevas para resolver problemas o situaciones.
- Motivación por los logros: Cada vez es más evidente el valor de quienes tengan la capacidad de ayudar a los demás mediante el trabajo en equipo, contando la respectiva motivación por lograr resultados positivos.
- Desarrollo profesional ético: Es fundamental mantener un desarrollo profesional ético, prudente, justo y respetuoso.

En cuanto a los retos actuales (Portilla, 2021), señala la necesidad de adaptarse a los avances tecnológicos, la creciente demanda de servicios de fonoaudiología en diversos contextos (como la educación, la salud y la rehabilitación), y la necesidad de colaborar de manera efectiva con otros profesionales de la salud y la educación Metodología.

En Ecuador son cuatro las instituciones de educación superiores las que ofrecen esta carrera de tercer nivel, a continuación se hace una breve referencia a cada una de ellas.

Universidad de Cuenca: Esta carrera tiene una duración de 4 años y medio y su objetivo principal es formar profesionales competentes para realizar el abordaje integral de la comunicación humana y sus perturbaciones. Los graduados estarán capacitados para identificar, modificar y/o desarrollar procedimientos apropiados para la resolución de problemas complejos concernientes a la disciplina Fonoaudiológica. La

carrera se imparte en modalidad presencial (Universidad de Cuenca, 2022).

Universidad de Guayaquil: la carrera tiene una duración de 9 semestres. Los estudiantes que se gradúan de este programa reciben el título de Licenciatura en Fonoaudiología. El perfil de la carrera es de un profesional integral con la capacidad de asumir la responsabilidad de detectar, prevenir, paliar e instaurar las funciones comunicacionales a lo largo de la vida de las personas que presentan disfunción en el lenguaje. Los aspirantes a esta carrera deben tener conocimientos en ciencias básicas de anatomía, biología, química, informática y deben tener habilidades de resolución de problemas básicos de pensamiento aplicados. También deben tener habilidad para comunicarse de forma oral y escrita (Universidad de Guayaquil, 2021)

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí: La carrera de Fonoaudiología tiene una duración de 8 semestres, los estudiantes que se gradúan de este programa reciben el título de Licenciado/a en Fonoaudiología. El objetivo general de la carrera es formar profesionales en el campo de la Fonoaudiología para la terapia, rehabilitación y tratamiento del habla, voz, audición, comunicación humana y deglución en ámbitos clínicos y ocupacionales. Los graduados estarán capacitados para atender las alteraciones del sistema estomatognático y del aparato fonador a lo largo del ciclo de la vida. Los aspirantes a la carrera deben demostrar una sólida base en las ciencias biológicas, físicas y químicas para la comprensión de las bases funcionales, técnicas y metodológicas del lenguaje, la voz y la audición. También deben demostrar vocación de servicio e interés por la investigación en ciencias clínicas, así como disposición para el abordaje e implementación de procesos de diagnóstico y tratamiento clínico en ámbitos institucionales,

hospitalarios y comunitarios (Universidad Laica Eloy Alfaro Manabí, 2022).

Universidad Central del Ecuador: La carrera de Fonoaudiología es un programa de estudios que se enfoca en la prevención, diagnóstico y tratamiento de alteraciones de audición, voz, lenguaje, deglución y trastornos relacionados. El tiempo de estudio es de 9 semestres, donde los fonoaudiólogos son formados bajo una perspectiva humanista que busca la atención integral del paciente, respetando su individualidad y derechos humanos, basada en la ética profesional, promoviendo valores como la bioconciencia, responsabilidad, honestidad, criticidad, respeto, pensamiento crítico-creativo e inclusión (Universidad Central del Ecuador, 2021)

La actualización del pensum de estudio en la carrera de Fonoaudiología en Ecuador, debe considerar varios factores para estar a la par con las nuevas exigencias tecnológicas y las prácticas en países más desarrollados, aquí algunas recomendaciones (Revista de Logopedia, 2019):

- Incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): Las TIC han generado un área relacionada con la Telerrehabilitación y Telepráctica en Fonoaudiología, por lo que el pensum de estudio debe incorporar cursos o estudios conjuntos que enseñen a los estudiantes a utilizar estas tecnologías de manera efectiva (Revista de Logopedia, 2019).
- Formación en competencia digital: La competencia digital en Fonoaudiología implica el desarrollo constante de ciertas habilidades y conocimientos asociados al uso de las TIC, que incluye el uso de diversos recursos tecnológicos para tratar diversas patologías: (lenguaje, habla, voz, comunicación, deglución).

- Actualización constante del currículo: La actualización y revisión constante del currículo debe reflejar los avances en la disciplina y las necesidades cambiantes del campo profesional.
- Comparación con programas internacionales: Es indispensable, además de útil, comparar los pensum de estudio de las universidades de países más desarrollados con los de países en vías en desarrollo, con el objetivo de analizar y recoger las mejores experiencias.
- Prácticas basadas en la evidencia: El fin último del currículo debe enfocarse en brindar a los estudiantes la oportunidad de utilizar en sus respectivas prácticas preocupacionales, la experiencia suficiente para enfrentar su vida laboral, todo ello basado en la evidencia caso por caso, implica aprender a buscar, evaluar y aplicar la investigación científica en su práctica clínica, dando como resultado coherencia entre los resultados encontrados en el proceso investigativo y las conclusiones (Revista de Logopedia, 2019).
- Formación en investigación: Los estudiantes deben recibir formación en métodos de investigación para que puedan contribuir a la base de conocimientos en Fonoaudiología.
- Enfoque interdisciplinario: La Fonoaudiología es una disciplina que se cruza con muchas otras, incluyendo la medicina, la psicología, la educación, y más. Por lo tanto, el pensum de estudio debe incluir cursos o módulos que proporcionen una formación interdisciplinaria.
- Prácticas clínicas tempranas: Las asignaturas de carácter práctico deben iniciarse tempranamente en el pensum de estudio para que los estudiantes puedan aplicar lo que aprenden en un entorno clínico real.

Esta investigación se clasifica como una investigación descriptiva, ya que busca describir las competencias profesionales de los fonoaudiólogos para abordar trastornos de la comunicación infantil en Ecuador, como una búsqueda de conocimiento que tiene como objetivo generar una crítica o una interpretación de un evento de estudio a partir de la reorganización de las sinergias con base a un criterio de análisis, de esta manera se considera como evento de estudio las competencias de la comunicación infantil y como criterio de análisis la formación de los profesionales en fonoaudiología.

El diseño o procedimiento de recolección de los datos se planteó como documental transaccional porque los datos se recolectaron directamente de los documentos que conforman los diseños curriculares de las carreras de fonoaudiología en las universidades estudiadas, por lo tanto, la unidad de estudio la conformaron los tres diseños curriculares, se utilizó un diseño de encuesta, que permitió recoger información de una muestra representativa de profesionales graduados de tres universidades que imparten la carrera de fonoaudiología en Ecuador.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Con relación al perfil profesional que se presenta en los diseños curriculares de la carrera de Fonoaudiología en las universidades del Ecuador, (tabla 1.), se observa que en el diseño curricular de Cuenca 31, Central del Ecuador 30 y Guayaquil 32 guardan cierta relación con los contenidos relacionados con la comunicación infantil, sin embargo estos contenidos solo abarcan las dificultades en la comunicación desde una visión de adquisición a nivel neurológico donde intervienen estructuras fisiológicas y neurológicas que permiten el desarrollo adecuado del lenguaje, pero no hay una profundidad en el conocimiento de las patologías que afectan a la comunicación infantil.

Las figuras 8 a la 10 presentan las principales características del perfil profesional que ofrecen las carreras de fonoaudiología en Ecuador.

Figura 8

Diseño curricular Universidad de Cuenca

Argumenta conocimientos de las ciencias básicas, que permiten comprender al ser humano desde un enfoque biopsicosocial, relacionados con el proceso de la comunicación. Aplica protocolos para determinar el diagnóstico fonoaudiológico e interviene en los procesos de rehabilitación y habilitación en cada uno de los trastornos de la comunicación. Desarrolla la habilidad de comunicación con actitud crítica, propositiva, razonadora y resolutoria, para lograr una interacción asertiva con el equipo multidisciplinario y la colectividad. Define elementos de la administración en salud, educación y bienestar en los diferentes niveles de estudio

Nota. Elaboración propia

Figura 9

Diseño curricular Universidad Central del Ecuador

El graduado en la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad Central del Ecuador, es un profesional de tercer nivel formado con el modelo de competencias, capaz de brindar atención integral en alteraciones de la audición y el lenguaje (voz, habla, deglución y trastornos relacionados), y resolver la patología prevalente en el país, manejando proactivamente la epidemiología bio psico social y la gestión de salud y educación, utilizando para ello el método científico

Nota. Elaboración propia

Figura 10

Diseño curricular Universidad de Guayaquil

La carrera de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Guayaquil, formará profesionales de tercer nivel con título de Licenciados, poseedores de las capacidades y actitudes necesarias que los facultará para realizar labores de: prevención, detección, evaluación, diagnóstica y tratamiento, además de actividades de promoción de los trastornos de la comunicación humana. El fonoaudiólogo será capaz de brindar apoyo terapéutico a niños y adultos con y sin discapacidad que presenten patologías de lenguaje y audición, a través de métodos, técnicas y procedimientos en el marco holístico de la ciencia. Durante los procesos de aprendizaje se reforzará el conocimiento y desempeño de la práctica profesional con altos principios éticos contemplados en el enfoque del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 y requerimientos de una sociedad con equidad sanitaria.

Nota. Elaboración propia.

A continuación, se presentan la comparación del currículum de las tres universidades en referencia a comunicación infantil:

Figura 11

Curriculum comunicación infantil primer a tercer semestre

Universidad Central	Universidad de Cuenca	Universidad de Guayaquil
PRIMER SEMESTRE	CICLO 1	CICLO 1
	Lenguaje y comunicación	Anatomía aplicada a la fonoaudiología - Lenguaje y comunicación
		Biología celular - Lenguaje y comunicación
		Genética humana - Lenguaje y comunicación
		Bioquímica - Lenguaje y comunicación
		Epidemiología - Lenguaje y comunicación
SEGUNDO SEMESTRE	CICLO 2	CICLO 2
Adquisición del lenguaje	Psicopatología	
TERCER SEMESTRE	CICLO 3	CICLO 3
	Diagnóstico Fonoaudiológico y programación terapéutica	Neuropsicología - Semiología en fonoaudiología - lingüística componentes del lenguaje
		Anatomía aplicada a la fonoaudiología. Y neurofisiología - sistemas alternativos de comunicación

Nota. Elaboración propia.

Figura 12

Curriculum comunicación infantil cuarto al octavo semestre

Universidad Central	Universidad de Cuenca	Universidad de Guayaquil
CUARTO SEMESTRE	CICLO 4	CICLO 4
Neurología aplicada al lenguaje	Prácticas de servicio comunitario: "Evaluación fonoaudiológica del habla y lenguaje" en la población infantil	Farmacología - fundamentos en fonoaudiología neurofisiología y semiología en la fonoaudiología - Habla y Lenguaje
QUINTO SEMESTRE	CICLO 5	CICLO 5
Patología del lenguaje, habla y deglución en adultos	Patologías del lenguaje y su rehabilitación	
Evaluación del Lenguaje, habla y deglución en niños	Diagnóstico fonoaudiológico de las patologías de la comunicación	
SEXTO SEMESTRE	CICLO 6	CICLO 6
Terapia del lenguaje en niños	Intervención fonoaudiológica de las patologías de la comunicación.	Audiología, patologías de la audición - Audiología, foniatría y patologías de la voz
SEPTIMO SEMESTRE	CICLO 7	CICLO 7
		Evaluación y diagnóstico del habla, lenguaje y voz
OCTAVO SEMESTRE	CICLO 8	CICLO 8
Estimulación temprana y psicomotricidad		

Nota. Elaboración propia. Resume los principales contenidos sobre discapacidad infantil en tres universidades ecuatorianas que consideran dentro de su malla curricular la formación de los Trastornos de la comunicación infantil. Fuente: sitios web de las universidades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto a los asignaturas relacionadas con los trastornos de la comunicación infantil, se puede indicar que están presentes en las tres carreras de fonoaudiología de las universidades analizadas en este trabajo. Por ejemplo, se observa que en la carrera de la Universidad de Cuenca, está presente la asignatura de “Terapia del Lenguaje”. Asimismo, las carreras de la Universidad de Cuenca y la Universidad de Guayaquil presentan contenidos relacionados con la comunicación infantil, pero solo abarcan las dificultades en la comunicación desde una visión de adquisición a nivel neurológico, donde intervienen estructuras fisiológicas y neurológicas que permiten el desarrollo adecuado del lenguaje, sin tratar inicialmente las patologías en profundidad.

Tabla 5

Diseño curricular contenidos

Diseños curriculares	Cc4a	Cc4b	Cc4c	Cc4d	Cc4i	Cd4j
No	1	1	1	1	1	1
SI	0	0	0	0	0	0
% No	100	100	100	100	100	100
% Sí	0	0	0	0	0	0

Nota. Elaboración propia

La Tabla 5 expone la presencia de contenidos de las asignaturas vinculadas a la comunicación infantil (Patología del lenguaje, habla y audición, Adquisición del Lenguaje, Neurología aplicada al lenguaje, Terapia del Lenguaje en niños, Lenguaje y comunicología, Diagnóstico Fonoaudiológico y programación Terapéutica, Evaluación e intervención Fonoaudiológica de las Patologías de la Comunicación, Lenguaje y Comunicación, Lenguaje y Habla, Habla y Lenguaje, Evaluación y Diagnóstico, Lenguaje, Habla y Voz), pero como se pudo observar, sólo desarrollan aspectos relativos a las competencias cognitivas

en los contenidos de las asignaturas donde se abordan las teorías del desarrollo de la comunicación infantil. Esto permite inferir que los profesionales que se forma en las carreras de fonoaudiología en las universidades ecuatorianas, presentan insuficiencias en torno los aspectos conceptuales vinculados con las etapas del desarrollo de la comunicación, las teorías del desarrollo de los niños y otros contenidos necesarios para el manejo de las dificultades que se presentan durante el proceso de desarrollo,

Tabla 6

Diseño curricular competencias cognitivas

Diseños curriculares	Cc4e	Cc4f	Cc4g	Cc4h	Cc4k	Cd4l
T0	1	1	1	1	1	1
T1	0	0	0	0	0	0
0%	100	100	100	100	100	100
1%	0	0	0	0	0	0

Nota. Elaboración propia

Con relación a las competencias cognitivas expresadas en la Tabla 6, se puede indicar que los estudiantes que se están formando en fonoaudiología no desarrollan competencias cognitivas procedimentales, ni suficientes conocimientos y habilidades para la aplicación de procesos de evaluación, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la comunicación infantil, porque no adquieren conocimientos suficientes para el proceso de diagnóstico, pronóstico y tratamiento de las patologías del lenguaje, habla, audición, deglución y voz, en lo que respecta a los trastornos relacionados con la comunicación infantil.

Al respecto, corresponde recordar que el concepto de cognición, se refiere al proceso de construcción del conocimiento y para que esto suceda, es necesario desarrollar un conjunto de capacidades mentales a lo largo de los años,

como memoria, atención, lenguaje, creatividad y planificación. Dichas capacidades reciben también el nombre de habilidades cognitivas porque hacen que nuestro cerebro procese todo lo que captan los sentidos, como colores, sabores, olores, texturas y sonidos, interpretando e integrando las características de estos estímulos a nuestro propio conocimiento. Estas facultades son fundamentales a lo largo de la vida, y por ello deben desarrollarse y trabajarse de la mejor manera posible.

La profesión de Terapia del Lenguaje/Fonoaudiología, al igual que muchas otras áreas de la salud, se encuentra en constante evolución debido a los avances científicos, tecnológicos y sociales, por lo que exige que sus profesionales tengan actualizados los conocimientos y desarrolladas sus habilidades para brindar una atención de calidad, que esté acorde con las necesidades prioritarias de la población.

En este sentido, se debe otorgar la atención necesaria al diseño curricular de esta carrera, para la formación y desarrollo de competencias profesionales en fonoaudiología, entendiendo que el término de “competencia” debe ser entendido como el medio idóneo para desarrollar un currículo adecuado a las necesidades de la sociedad y las personas que la conforman.

En el caso de la atención de las condiciones, trastornos y discapacidades a las que se ha hecho mención a lo largo de esta investigación, se requiere desarrollar competencias específicas que permitan brindar servicios de salud con calidad a las personas que los requieren, en particular cuando se trata de niños que se encuentran en proceso de desarrollo.

Pese a ello, se hace evidente que los esfuerzos de las universidades ecuatorianas para formar profesionales en audiología, requieren ajustes que permitan mejorar el desarrollo de dichas competencias profesionales, orientadas al carácter

especializado de esta rama de la salud, que aún resulta siendo novedosa, poco conocida, pero muy necesaria.

Al respecto, los resultados de este trabajo nos muestran la necesidad de realizar innovaciones y cambios estructurales en el currículo de formación de los Terapistas del lenguaje/ Fonoaudiólogos, para que puedan desempeñarse con solvencia y a la altura de los desafíos que actualmente presentan las alteraciones en el lenguaje dentro de los diferentes grupos etarios.

Para desarrollar dicha renovación curricular, se debe tomar en cuenta que una innovación curricular debe contar con la participación de expertos, de docentes y de los propios estudiantes. Asimismo, se debe tener presente que puede estar limitada por diversas culturas institucionales, tanto internas como los valores, creencias y normas que se desarrollan dentro de la organización; y las fuerzas externas como los valores, creencias y normas que influyen en la organización desde fuera, tal es el caso de la cultura nacional, la cultura industrial y la cultura de la comunidad.

Asimismo, se debe tomar en cuenta que para avanzar en estos cambios curriculares, se deben cumplir tres niveles de desarrollo: el primero es el nivel de iniciación (bases curriculares, modelo formativo, proyecto educativo, estándares de la profesión, entre otros); el segundo nivel es la fase de implementación (factores académicos que se traducen en generación de políticas de actualización y perfeccionamiento, organización del trabajo, gestión del curriculum, sistema de creencias en la innovación y los cambios, entre otros); y el tercer nivel es la fase de evaluación (impacto y la capacidad de aprendizaje institucional, seguimiento y monitoreo del curriculum para dar cuenta de la efectividad de la innovación).

Por tanto, resulta necesario encarar políticas públicas y educativas orientadas a formar a los profesionales de la audiología a través de enfoques basados en competencias muy especializadas, lo que garantizará que adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para desarrollar las capacidades requeridas para la atención adecuada de los trastornos de la comunicación y otras condiciones relacionadas. Asimismo, se hace necesario el fomento de la investigación científica de esta temática que harán que la educación superior de los fonoaudiólogos esté complementada con habilidades investigativas que les otorguen una sólida comprensión de las necesidades de la sociedad ecuatoriana, en particular la de los niños en proceso de desarrollo.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2017). Constitución Política del Ecuador.
- Canpa. (s.f.). Obtenido de La Fonoaudiología en Brasil y su actuación en el Sistema Público de Salud: , <https://canpa.cl/wp/la-fonoaudiologia-en-brasil-y-su-actuacion-en-el-sistema-publico-de-salud/2023/03/20/>
- Consejo Nacional para la igualdad de Discapacidades. (09 de 2023). *Estadística de Discapacidad*. Obtenido de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Delgado, A., & al, e. (2015). *Fonoaudiología en la estrategia de atención integral a la primera infancia de cero a siempre*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/e6bd4926-4c03-4a5a-ba69-d79a83b80aa0/content>
- Díaz de Arce, I., Rodríguez, A., Ochoa, N., & Ballester, W. (2019). De la definición de la logofonoaudiología como profesión. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubtecsal/cts-2019/cts192c.pdf>
- DottorDotor, L.L. (2015). *El Ethos de la fonoaudiología en Colombia: un análisis desde la bioética*. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18871/DottorDotorLisbethLiliana2015.pdf>
- Edición Médica. (21 de 10 de 2024). *El 3% de personas en el Ecuador tiene discapacidad*. Obtenido de <https://www.edicionmedica.ec/secciones/salud-publica/el-3-de-las-personas-en-ecuador-tienen-discapacidad--100140>

- European school. (2 de 11 de 2021). *Por qué es importante el desarrollo del lenguaje y cuáles son sus etapas*. Obtenido de <https://formainfancia.com/desarrollo-lenguaje-etapas-trastornos/>
- Fonoaudiólogo on line. (2023). *Fonoaudiología infantil: niños: La clave para el desarrollo del lenguaje*. Obtenido de <https://www.fonoaudiologo.online/post/fonoaudiologia-infantil>
- Forma Infancia. (11 de 2021). *Por qué es importante el desarrollo del Lenguaje y cuáles son sus etapas*. Obtenido de <http://formainfancia.com/desarrollo-lenguaje-etapas-trastornos>
- Garcés, R. e. (2016). *¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior?*. Obtenido de Revista de Educación: <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467749196002.pdf>
- Hernandez. (2012). *Índice de percepción de efectividad en la terapia vocal*. Obtenido de https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/138189/Guerrero_Hirane_Moran_Tapia.pdf?sequence=1
- Hoff, E. (10 de 2009). *Departamento de Psicología, Florida Atlantic University, EEUU*. Obtenido de <https://www.encyclopedia-infantes.com/pdf/expert/desarrollo-del-lenguaje-y-de-la-lectoescritura/segun-los-expertos/el-desarrollo-del-lenguaje>
- Kumon América del Sur. (18 de 07 de 2022). *Habilidades cognitivas: ¿qué son, tipos y cómo desarrollarlas?* Obtenido de <https://www.kumon.com.pe/blog/habilidades-cognitivas/>,
- Maldonado, J. (2022). *Estrategias metodológicas para la atención temprana de los trastornos específicos del lenguaje en educación inicial. Universidad de Cuenca*. Obtenido de <https://dspace.ucacue.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d4387282-f2dd-47b1-9a76-6a66a298faaf/content>
- Martinez, L., Labra, M., & Cabezas, C. (2015). *La Logopedia En Iberoamerica*. Obtenido De https://www.researchgate.net/Profile/Carola-Cabezas/Publication/228870137_la_logopedia_en_iberamerica/Links/552570870cf295bf160ea18c/La-Logopedia-En-Iberoamerica.pdf
- Ministerio de educación. (2015). *Ley Orgánica de educación intercultural*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializada*. Ministerio de Educación del Ecuador. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf>
- Minsiterio de Educación del Ecuador. (2013). *Estrategias pedagógicas para atender necesidades educativas especiales*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-estrategias-pedagogicas-para-atender-necesidades-educativas-especiales-en-el-aula.pdf>,
- National Institute on Deafness and Other Commnunication Disorders. (2023). *Financiamiento para la investigación*. Obtenido de <https://www.nidcd.nih.gov/funding>
- Neurocentro. (2023). *Trastornos del habla y la voz que se pueden tratar con logopedia*. Obtenido de <https://neuro-centro.com/trastornos-del-habla-y-la-voz-que-se-pueden-tratar-con-logopedia/>
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). Quienes somos. Obtenido de <https://www.paho.org/es/quienes-somos>
- Osinsa. (01 de 03 de 2022). *Fonoaudiólogos: la demanda puede aumentar por el impacto de la pandemia en los chicos*. Obtenido de <https://osinsa.org/2022/03/21/fonoaudiologos-la-demanda-puede-aumentar-por-el-impacto-de-la-pandemia-en-los-chicos/>
- Pérez, P., & López, S. (2006). *Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3666/366638693012.pdf>
- Pinterest. (2015). Frases de Nick Vujicic. Obtenido de <https://mx.pinterest.com/lorenaisabelz/nick-vujicic/>
- Portilla. (2021). *Análisis fenoménico de las competencias profesionales en el ejercicio de la fonoaudiología, desde la perspectiva de los usuarios finales*. Obtenido de http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/4951/1/Ortega_Otalvaro_2021_TG.pdf
- Primicas El periodismo comprometido. (21 de 10 de 2024). Obtenido de <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/ninos-con-discapacidad-barreras-sistema-educativo/>,
- Revista de Logopedia. (2019). *Competencia digital en Fonoaudiología: retos de formación desde los avances tecnológicos*. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-competencia-digital-fonoaudiologia-retos-formacion-S0214460319300506>

- Rincón. (2022). *Conoce las aptitudes y habilidades para estudiar lo que te apasiona. Fonoaudiología*. Obtenido de orientacionvocacional.org/fonoaudiologia-aptitudes-y-habilidades/
- Rupérez, A. A., & et, a. (01 de 2022). *Sociedad Española de neurobiología pediátrica SENEP*. Recuperado el 10 de 2024, de <https://222.aeped.es/sites/default/files/documentos/03.pdf>
- Rupérez, A., Ramos Sanchez, I., Machado, I., & Ferenández, D. (2022). *Trastornos del lenguaje, del habla y de la comunicación. Conceptos, clasificación y clínica*. Obtenido de <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/03.pdf>
- Secretaría Nacional de Planificación, Ministerio de Salud Pública. (12 de 2022). *Evaluación de resultados del proyecto: "Atención integral e integradora a personas con discapacidad, rehabilitación y cuidados especiales en salud a nivel nacional"*. Obtenido de <https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/SNP-MSP-informe-eval-resultados-proy-discapacidad-dic-2022.pdf>
- Sierra. (2010). *La formación académica*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000100004
- Tony, B., & Ainscow, M. (2000). *Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Obtenido de <file:///C:/Users/Carloss/Downloads/138159spao.pdf>
- UdelaR. (2017). *Historia de la Fonoaudiología*. Obtenido de adefu.com.uy/wp-content/uploads/2017/11/historiafono.pdf
- Universidad Central del Ecuador. (2021). *Carrera de fonoaudiología*. obtenido de <https://repositorio.uce.edu.ec/archivos/gvgaibor/documentos%20fonoaudiolog%c3%8da/documentos%20fonoaudiolog%c3%8da/3%20informacion%20de%20la%20carrera.pdf>,
- Universidad de Buenos aires. (s.f.). (D. Puntas, Editor) Obtenido de Dialnet-AgenciaYPractica-4216022.pdf
- Universidad de CesuMa. (s.f.). *Como se conoce a la logopedia en diferentes países*. Obtenido de <https://www.cesuma.mx/blog/como-se-conoce-la-logopedia-en-diferentes-paises.html>,
- Universidad de Chile. (2020). Obtenido de *Historia de la Escuela de Fonoaudiología*: <https://medicina.uchile.cl/pregrado/resenas-escuelas/escuela-de-fonoaudiologia>
- Universidad de Cuenca. (2022). *Carrera de Fonoaudiología*. Obtenido de <https://www.ucuenca.edu.ec/carreras/fonoaudiologia/>

- Universidad de Guayaquil. (2021). *Carrera de Fonoaudiología*. Obtenido de <https://carreras.uleam.edu.ec/facultad-ciencias-de-la-salud/carrera-de-fonoaudiologia/>
- Universidad de Guayaquil Facultad de Ciencias Económicas. (2017). *Retos y perspectivas del desarrollo económico en Ecuador y América Latina* (Vol. 1). Guayaquil, Ecuador. Obtenido de <https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/80/1/Retos%20y%20Perspectivas%20del%20Desarrollo%20Economico%20en%20Ecuador%20y%20America%20Latina%20Tomo%201.pdf>
- Universidad de Talca. (s.f.). *Diplomado en Trastornos de la Comunicación en el Ambito educativo (Versión E-Learning)*. Recuperado el 18 de 10 de 2024, de https://formacioncontinua.utalca.cl/html/diplomados/trastornos_comunicacion.html
- Universidad Laica Eloy Alfaro Manabí. (2022). *Carrera de fonoaudiología*. Obtenido de <https://carreras.uleam.edu.ec/facultad-ciencias-de-la-salud/carrera-de-fonoaudiologia/>
- Universidad Salesiana . (2020). *Descripción de la historia de la Logopedia*. (M. d. López, Productor) Obtenido de <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-salesiana/senales-y-sistemas/tarea-1-historia-de-logopedia/8971359>

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Competency-Based Evaluation in the Teaching Practice of the Law Degree at the Universidad del Valle

DOI: [10.69633/ddvq9981](https://doi.org/10.69633/ddvq9981)

Recibido: 10/11/2024 Aceptado: 20/02/2025

*Beatriz Matos Ortega (Coord.)

<https://orcid.org/0009-0006-1363-8451>

Universidad del Valle

beamatortega@gmail.com

**Elena Villarroel Olmos

<https://orcid.org/0009-0004-6104-3490>

Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier

*Licenciada en Pedagogía con más de 25 años de experiencia; Doctora en Ciencias de la Educación. Maestría en Educación Superior; Diplomada en Investigación Científica. Ex Directora Académica del Pregrado en la Universidad del Valle y Responsable de programas de pregrado y posgrado en GRECO en convenio con la Universidad Autónoma del Beni; Consultora en planificación curricular, investigación, capacitación y evaluación en instituciones públicas y privadas; Cuenta con publicaciones en el ámbito educativo en revistas indexadas.

** Licenciada en Administración Educativa con 30 años de experiencia; Magister en Educación Superior; Licenciada en Educación Primaria Comunitaria Vocacional; Diplomada en Pedagogía y Didáctica de la Educación Básica de Jóvenes Adultos; Diplomada en Sistematización de experiencias educativas; Directora de Unidades Educativas del sistema Regular y Alternativo; Consultora de Facilitación de Gestión Educativa y Técnico de Área en Educación Productiva en diferentes ONGs.

RESUMEN

Esta investigación surge para analizar el enfoque de evaluación por competencias, adaptado a las necesidades específicas de la carrera de Derecho y Ciencias Jurídicas. El enfoque se alinea con las demandas educativas contemporáneas, que privilegian la formación integral del estudiante, no solo en términos de conocimiento teórico, sino también en el desarrollo de habilidades, aptitudes, actitudes y valores relevantes para el desempeño profesional.

El objetivo se centra en conocer y analizar la aplicación de instrumentos de evaluación por competencias en la mencionada carrera de la Universidad del Valle, Sucre, durante la gestión 2024, como producto de un proceso que inició en 2019 con el ajuste curricular y la consiguiente implementación

de capacitaciones docentes y procesos informativos para estudiantes, que se fueron implementando progresivamente. El estudio tiene enfoque mixto de tipo descriptivo y propositivo. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista y la encuesta en complementación con el análisis de contenido de fuentes teóricas. La población estuvo constituida por 158 estudiantes, 12 docentes y el director de carrera. En cuanto a los principales resultados obtenido, se tiene que docentes y estudiantes coinciden en que la evaluación por competencias es un proceso indispensable, pero que aún requiere ser atendido y fortalecido. Entre las fortalezas se cuenta con lineamientos y orientaciones que permiten su desarrollo, sin embargo, no todos los docentes se han apropiado adecuadamente de la evaluación por competencias y de su puesta en práctica. Asimismo, estudiantes, docentes y autoridades coinciden que se debe profundizar en la coevaluación y la autoevaluación como un aspecto fundamental para consolidar la evaluación por competencias según este enfoque. En torno a las conclusiones, se evidencia la importancia que tienen los procesos de capacitación en evaluación por competencias al cuerpo docente y los procesos informativos para los estudiantes, sobre sus diferentes tipos y estrategias, de manera que se consolide una cultura académica que posicione a la carrera de Derecho y Ciencias Jurídicas de la Universidad del Valle, como un referente en la formación de profesionales capaces de responder a las demandas del ámbito legal con solvencia técnica (teórica y práctica) y compromiso social.

Palabras clave: *evaluación por competencias, práctica docente, formación integral, instrumentos de evaluación, competencias.*

ABSTRACT

This research arises to analyze the competency-based assessment approach, adapted to the specific needs of the Law and Legal Sciences career. The approach is aligned with contemporary educational demands, which privilege the integral formation of the student, not only in terms of theoretical knowledge, but also in the development of skills, aptitudes, attitudes and values relevant to professional performance. The objective is to know and analyze the application of competency-based assessment instruments in the aforementioned career of the Universidad del Valle, Sucre, during the 2024 management, as a product of a process that began in 2019 with the curricular adjustment and the consequent implementation of teacher training and informative processes for students, which were progressively implemented. The study has a mixed approach of descriptive and propositional type. For data collection, interviews and surveys were

used in complementation with content analysis from theoretical sources. The population was made up of 158 students, 12 teachers and the career director. Regarding the main results obtained, teachers and students agree that competency-based assessment is an indispensable process, but that it still needs to be addressed and strengthened. Among the strengths are guidelines and orientations that allow its development, however, not all teachers have adequately appropriated competency-based assessment and its implementation. Likewise, students, teachers and authorities agree that co-evaluation and self-evaluation should be deepened as a fundamental aspect to consolidate competency-based evaluation according to this approach. Regarding the conclusions, it is evident the importance of the training processes in competency-based evaluation for the faculty and the informative processes for students, on their different types and strategies, so that an academic culture is consolidated that positions the career of Law and Legal Sciences of the Universidad del Valle. as a benchmark in the training of professionals capable of responding to the demands of the legal field with technical solvency (theoretical and practical) and social commitment.

Keywords: *evaluation by competencies, teaching practice, comprehensive training, evaluation instruments, competencies*

INTRODUCCIÓN

La problemática se centra en la aplicación de métodos, técnicas e instrumentos que respondan a una evaluación por competencias, siendo que anteriormente los procesos de evaluación en las carreras de Derecho de las universidades estaban basados en exámenes teóricos e incluso memorísticos. Esta forma tradicional de evaluación, no siempre refleja las habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en el ámbito del derecho. En este contexto, la implementación de una evaluación basada en competencias se presentó como una necesidad urgente para asegurar que los egresados no solo posean conocimientos teóricos, sino también la capacidad de aplicar los conocimientos, habilidades y aptitudes de manera efectiva en situaciones prácticas, propias de esta área de formación.

En tal sentido, la implementación del enfoque de competencias en la carrera de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad del Valle (Univalle) plantea desafíos y oportunidades significativos para los docentes, donde la evaluación se convierte en un aspecto crítico del proceso educativo, ya que debe reflejar de manera precisa y equitativa el nivel de dominio de los estudiantes con relación a las competencias requeridas para la práctica legal.

Una de las causas que interfiere con este propósito, tiene que ver con la resistencia al cambio significativo en la aplicación de métodos e instrumentos de evaluación, al igual que la carencia de formación adecuada en enfoques de evaluación por competencias, lo que dificulta la adopción de nuevas metodologías.

Asimismo, surge la necesidad de contar con instrumentos y herramientas de evaluación adecuados que permitan valorar de manera precisa y equitativa las competencias de los estudiantes. La elaboración y validación de estos instrumentos requiere tiempo, recursos y expertos, lo cual puede representar un desafío para muchos docentes de la carrera de Derecho en Univalle.

Por tanto, si no se conoce a cabalidad la situación actual de los procesos de formación y evaluación por competencias de una carrera, el titulado contará con un conocimiento teórico sólido, pero carecerá de habilidades prácticas necesarias para desempeñarse eficazmente en el ámbito profesional.

Para Tobón et al., (2010) la evaluación de las competencias requiere tener criterios y evidencias, así como instrumentos de evaluación validados. El autor va más allá y considera que el ritmo de aprendizaje de los estudiantes e indaga sobre sus estrategias de aprendizaje, tomando en cuenta la cultura de los jóvenes y, con base en ello, busca escenarios, ambientes y

actividades para que los alumnos desarrollen competencias a partir de la construcción de un proyecto ético de vida, en el que resalta la importancia de la evaluación por competencias.

Esto implica que la falta de herramientas y capacitación pueden generar frustración y desmotivación docente, afectando la calidad de la enseñanza al notar la insatisfacción del estudiante cuando no es evaluado de manera integral. Incluso de correr el riesgo de no fomentar suficientemente el desarrollo de habilidades cruciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la argumentación jurídica, la integración de competencias prácticas alineadas con las demandas del mercado laboral y las expectativas de los empleadores.

La pertinencia social de esta temática radica en la necesidad de formar abogados con un sólido conocimiento teórico del Derecho, pero también con las suficientes habilidades prácticas y las competencias profesionales necesarias para ejercer en un entorno legal dinámico y exigente. La sociedad contemporánea demanda profesionales capaces de resolver problemas complejos, comunicarse efectivamente, trabajar en equipo y adaptarse a situaciones cambiantes. En ese sentido, Barriga (2019) declara su interés por un currículo y la evaluación de competencias, que no sólo provengan del sector educativo, sino de manera destacada, de lo económico y laboral; es decir que responda a las necesidades del mercado laboral.

El aporte que resulta de esta investigación es de importante valor en la práctica docente de la carrera de Derecho de Univalle, así como para el ámbito educativo en general, porque proporciona información acerca del que hacer docente y la percepción de los estudiantes con relación a la forma de evaluación. Con estos resultados se podrá perfeccionar estrategias efectivas para evaluar no solo el conocimiento de los estudiantes, sino también su capacidad para aplicar ese conocimiento en contextos legales

reales. Asimismo, contribuirá a que los docentes mejoren su práctica pedagógica, asegurando que los estudiantes desarrollen y demuestren las competencias necesarias para su futura profesión.

Trabajar con el enfoque por competencias implica que el docente reconozca procesos diferentes (diagnóstico, aplicación de estrategias didácticas, evaluación) para que el estudiante desarrolle y aplique los conocimientos que le sean significativos y contextualizados, los cuales ayuden a resolver problemas o situaciones que se les presenten en su vida cotidiana (Flores, 2017). Para ello, la investigación desarrolla un marco conceptual de la evaluación por competencias en la educación jurídica, en la que se consideran los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación más idóneos, como un aporte de revisión teórica que facilita la comprensión y aplicación de enfoques por competencias, proporcionando una base para futuras investigaciones y desarrollos curriculares.

Por consiguiente, el modelo de competencias que se expone con datos teóricos y empíricos, responde a los requerimientos del contexto actual, donde el aprendizaje significativo se oriente a la formación integral y permanente de las personas, complementando, actualizando y formando en aspectos académicos, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno (Ríos, 2019).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se basa en el *enfoque mixto*, debido al interés de combinar datos cuantitativos como cualitativos.

La evaluación basada en competencias implica la comprensión profunda de las percepciones, experiencias y prácticas de los

docentes, por lo que el enfoque mixto permite capturar tanto la amplitud de los datos cuantitativos como la profundidad de los datos cualitativos.

Se trata de una investigación descriptiva y propositiva sobre las características o fenómenos relevantes del tema de estudio, que como parte de los resultados, propone soluciones o mejoras prácticas y desafíos que enfrentan los docentes para mejorar la implementación de la evaluación basada en competencias en un contexto educativo específico.

Dado que el objetivo principal de esta investigación fue “comprender el estado actual de los procesos de evaluación basados en enfoque por competencias en la carrera de Derecho de Univalle”, se procedió a identificar las prácticas existentes de evaluación y la percepción de los estudiantes, así como las necesidades y desafíos específicos que enfrentan ambos sectores.

Entre los métodos teóricos y empíricos que se aplicaron para la investigación, se recurrió a la revisión documental para examinar los programas de cada asignatura y el plan de estudios de la carrera de Derecho, de tal forma que se pueda conocer las necesidades académicas y evaluativas en cada caso.

Asimismo, se eligió el método de medición estadístico para realizar análisis descriptivos de los datos recopilados a través de cuestionarios. Este método permitió conocer cuantitativamente las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre la evaluación basada en competencias, proporcionando información objetiva y cuantificable que fortalece los hallazgos obtenidos.

En cuanto a las técnicas aplicadas, se realizaron entrevistas a 12 docentes de la carrera de Derecho y 158 encuestas a estudiantes de los diferentes semestres. Para obtener la muestra de los

estudiantes de la Carrera de Derecho, se aplicó el muestreo no probabilístico por conveniencia, utilizando la formula finita.

Con relación a los criterios de selección e inclusión, los estudiantes debían estar matriculados en la carrera de Derecho y Ciencias Jurídicas en Univalle, Sucre; cursar materias donde se apliquen procesos de evaluación por competencias jurídicas; y mostrar interés o haber participado en procesos de información y/o retroalimentación relacionados con la evaluación por competencias.

Sobre los criterios de exclusión, los estudiantes debían estar en situación de baja académica temporal o definitiva durante la gestión 2024; no mostrar interés particular en participar en encuestas, entrevistas u otras actividades requeridas por el diseño del programa.

En la revisión del programa analítico y guía metodológica se identificaron categorías de análisis con relación al objeto de estudio investigado.

Una vez recopilados los datos se procedió a la sistematización de información. Para procesar las encuestas se utilizó el programa Excel y para las entrevistas se realizó el análisis en profundidad de las categorías: conocimiento y aplicación de la evaluación por competencias; métodos y técnicas de evaluación; e instrumentos de evaluación y retroalimentación.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos de la implementación de las entrevistas, encuestas y el análisis teórico. Cabe señalar que si bien los datos se recogieron durante la gestión 2024, son el resultado de un proceso que inició en 2019, con el ajuste curricular de la carrera de Derecho y Ciencias Políticas de Univalle, que demandó la

implementación de capacitaciones para docentes y procesos informativos para estudiantes, que se fueron implementando progresivamente a lo largo de este periodo.

En cuanto al conocimiento y aplicación del enfoque y evaluación por competencias, se puede constatar que los docentes tienen conocimiento del enfoque por competencias, basados en el desarrollo de la competencia actitudinal, procedimental y conceptual, para una formación integral. Asimismo, los docentes hacen énfasis, en algunas estrategias que se aplican en el enfoque por competencias, como el estudio de caso, el análisis de la jurisprudencia y de las normas, pero también se complementa la formación con la investigación.

En cuanto a las competencias que deben desarrollar los estudiantes de Derecho, los docentes reflexionan que las competencias del abogado deben responder al mercado laboral. Por ejemplo, un asesor legal de una institución pública no es igual que uno de organización privada; lo mismo sucede en otras áreas del Derecho. Los docentes priorizan las resoluciones de conflictos, de manera que los abogados puedan desenvolverse adecuadamente frente al juez, conforme a su defensa.

Dentro de las competencias clave que deben desarrollar los estudiantes de Derecho, destaca la “lógica”, ya que se aplica básicamente en todas las áreas jurídicas, resultando indispensable para desarrollar las demás competencias.

Respecto a la evaluación, los docentes declaran que se aplica en tres momentos: dos evaluaciones parciales y una final, siendo que el estudiante debe salir con las capacidades de resolución de problemas jurídicos.

En la actualidad, muchas de las universidades del sistema universitario han incorporado este enfoque en el proceso de

enseñanza y aprendizaje. Los docentes destacan la importancia de la implementación de trabajos en grupo, pues permiten el relacionamiento, la reflexión y análisis, en vez de solo centrarse en el trabajo individual, de manera que el estudiante pueda aprovechar de mejor manera el aprendizaje a través del grupo.

Uno de los riesgos que identifican los docentes al respecto, es que el estudiante tenga como prioridad la acumulación de puntos para la calificación y no así el desarrollo de la competencia. Anteriormente era un reto rendir un examen de todo lo avanzado, reteniendo la información y conocimientos adquiridos durante periodos amplios; sin embargo, ahora al aplicarse la evaluación de proceso, se realiza el examen por unidad de aprendizaje y ya no existe el reto de retener/memorizar todo lo aprendido.

En ese sentido, Tobón (año) propone un modelo educativo que considera múltiples dimensiones del aprendizaje, incluyendo el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores. Este enfoque busca una evaluación más integral del estudiante, es decir, que la educación debe prepararlos, no solo para el ámbito laboral, sino también para la vida en general. Esto incluye competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación efectiva y asertiva.

De ahí que el autor plantee las *características fundamentales a considerar en la evaluación por competencias*. La primera, se basa en la actuación ante actividades y problemas del contexto, el cual se tiene presente en las diferentes estrategias de evaluación (pruebas escritas, entrevistas, pruebas de desempeño, ensayos, juegos de roles, etcétera). La segunda característica está referida a que la evaluación se constituye en un proceso dinámico y multidimensional que implica considerar diversos factores relacionados, para comprender el aprendizaje del estudiante y determinar sus logros y aspectos

a mejorar (por ejemplo, los saberes previos, la competencia evaluada, el contexto, etcétera). Finalmente, la tercera característica indica que la evaluación por competencias tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje; es decir, considera el desempeño del estudiante y los resultados alcanzados al final de la asignatura (Tobón, 2010).

En esa misma línea, Barriga (2019), señala que se tiene que repensar la cultura misma de la evaluación y su abordaje ético, su sentido y función pedagógica y social. Esto implica un importante desarrollo metodológico y técnico, la formación en habilidades de co-auto y heteroevaluación. En este sentido, el docente de Univalle debe contar con esa cultura de evaluación, pasar por procesos de capacitación de manera que responda a una evaluación bajo el modelo de competencias.

Tobón (2010) plantea *los principios básicos* que se deben tener en cuenta en el proceso de evaluación, el primero está referido a que la evaluación se lleva a cabo para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad; es decir, que a partir de esa información se puedan tomar decisiones sobre cómo se desempeña la persona ante una actividad o problema, y cómo puede mejorar.

El siguiente aspecto importante está relacionado con el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo. Para ello, la evaluación se planea y ejecuta buscando que esté contextualizada en el campo personal, social, disciplinar, ocupacional, laboral, ambiental, cultural e investigativo en todos los ciclos educativos. Complementando este principio, la evaluación por competencias se basa esencialmente en el desempeño, en la que se enfrenta al estudiante ante actividades reales o simuladas, propias del contexto.

El tercer principio está referido a que la evaluación también es para el docente y la misma administración de la universidad, lo que permite determinar si las estrategias docentes, los recursos y el plan formativo de la institución están favoreciendo el desarrollo de las competencias de acuerdo con el currículo, los módulos y los resultados de aprendizaje establecidos para estas, o si es preciso hacer cambios, cuando se detecten dificultades en la formación de las competencias, o cuando los aprendizajes no corresponden con las potencialidades de los estudiantes y los recursos universitarios.

El cuarto principio indica que la evaluación desde el enfoque por competencia, integra lo cualitativo y lo cuantitativo, lo que significa que toda valoración de los aprendizajes se hace sobre la base de criterios discutidos colectivamente, argumentados y consensuados, a partir de los cuales se definen niveles de aprendizaje de las competencias.

El quinto principio se basa en la participación de los estudiantes en el establecimiento de las estrategias de valoración, lo que depende del grado en que los estudiantes los asuman como válidos. Para lograr esto, es muy importante crear espacios para discutir con ellos sobre la importancia de la valoración, sus tipos y estrategias, buscando que expongan sugerencias y comentarios con el fin de implementar o mejorar dicho proceso dentro de un curso determinado, teniendo como referencia las competencias a desarrollar, con sus respectivos criterios, saberes, rangos y evidencias.

Finalmente, el último principio indica que la evaluación debe acompañar todo proceso formativo, con el fin de determinar los logros en los aprendizajes y los aspectos a mejorar, así como el grado de calidad y pertinencia de las actividades realizadas, esto brinda información clave para reorientar el proceso y garantizar la formación de los estudiantes (Tobon, 2010).

Retomando el análisis de los resultados de las entrevistas, se puede indicar que una buena parte de los docentes utiliza un modelo de evaluación continua, en concordancia con el enfoque por competencias, donde se combinan la evaluación diagnóstica al inicio del proceso de formación y la evaluación de proceso hasta la conclusión. La primera para conocer el nivel de conocimiento de los estudiantes; y la segunda para promover la retroalimentación constante hacia el estudiante para fortalecer el aprendizaje.

Cabe mencionar en este punto, que la evaluación diagnóstica, según García (2020), permite detectar necesidades específicas y orientar el diseño de estrategias pedagógicas adecuadas para favorecer el aprendizaje. Este momento evaluativo ofrece un punto de partida claro para personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo identificar diferencias individuales y planificar intervenciones.

En el contexto de Univalle, se realizan exámenes parciales y una prueba final; lo que no impide el desarrollo de evaluaciones “de proceso”, que respondan al enfoque de competencias. Por parte de los docentes, señalan que “...la aplicación de estos momentos de evaluación están regidos por reglamentos internos, el programa analítico y la guía metodológica”. En esta última, es donde el docente puede incorporar una evaluación de proceso durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje.

En cuanto a los *tipos de evaluación*, los docentes señalan que han logrado aplicar la autoevaluación y la coevaluación durante el proceso de formación. Esta experiencia, les permitió observar que el estudiante confronta un espacio de reflexión y autocrítica del aprovechamiento y aprendizaje que está adquiriendo; pero además les permitió retroalimentar a sus compañeros sobre sus limitaciones y fortalezas a través de la coevaluación.

Los métodos y técnicas de evaluación permiten una valoración más completa y dinámica de las competencias. Según Villa y Poblete (2007), en un proceso de evaluación por competencias, es esencial utilizar métodos variados, como proyectos, estudios de caso y simulaciones, que permitan valorar no solo el saber, sino el saber hacer y el saber ser.

Entre los métodos y técnicas señalados por docentes, destacan el estudio de caso, la simulación de audiencias y/o juicios, el debate y los trabajos de investigación entre otros. La aplicación de estos métodos y técnicas ha permitido a los estudiantes tener una práctica más vivencial y experimental que es compartida con sus compañeros, pero que al mismo tiempo le permite conocer sus fortalezas y limitaciones a la hora de la evaluación, ya sea realizada por el docente o sus compañeros.

Respecto a esto último, los estudiantes han señalado sentirse más cómodos con los métodos y técnicas de evaluación más prácticos, en los que aplican sus conocimientos, habilidades y actitudes en el desarrollo de la actividad: la investigación de casos, el realizar ensayos o el juego de roles, pero también han manifestado sus reparos cuando son evaluados por sus pares, es decir, por sus propios compañeros.

Los *instrumentos de evaluación* que utilizan con mayor frecuencia los docentes de la carrera de Derecho son la rúbrica, el cuestionario y el estudio de caso. En el primero es el docente el que determina los indicadores, en el segundo se evalúa la adquisición de conocimientos a través de preguntas, y el último, permite aplicar los conocimientos en situaciones reales.

Por otra parte, los docentes mencionan, que los estudiantes realizan la coevaluación de algunas actividades como los

simulacros. Una vez que estos concluyen, los estudiantes califican a sus compañeros y la nota propuesta es puesta a consideración del docente.

Cabe mencionar que las nuevas generaciones de estudiantes demandan a los docentes la aplicación de herramientas tecnológicas para la evaluación del aprendizaje. Por ejemplo, Kahhot, Quizz y Mentimeter que son plataformas gratuitas que permiten la creación de cuestionarios de evaluación en línea y otros recursos didácticos divertidos para los estudiantes. No obstante, su uso no está generalizado y se sigue aplicando con mayor frecuencia el examen escrito tradicional, los trabajos grupales, de investigación y análisis de casos.

Si bien no todos los docentes las conocen, son aplicadas por quienes tienen mayor desarrollo de habilidades tecnológicas, lo que les permite profundizar en aspectos teóricos del contenido programático, de manera más didáctica.

El uso de estas aplicaciones tecnológicas, resulta fundamental en el proceso de formación por competencias, ya que facilitan la valoración del aprendizaje de manera integral y adaptativa, promoviendo un ambiente de retroalimentación constante. En este sentido, la evaluación no solo se centra en el conocimiento teórico sino también en el desarrollo de habilidades prácticas, reflexivas y colaborativas.

Al respecto, Anderson y Krathwohl (2001) sostienen que el uso de tecnología en la evaluación permite una retroalimentación inmediata, lo cual es vital para el aprendizaje autorregulado y la corrección oportuna de errores. Además, según García (2020), estas herramientas digitales facilitan la personalización del proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias digitales, al tiempo que fomentan la participación y el

compromiso de los estudiantes en una dinámica de juego y competencia saludable.

En cuanto a los instrumentos, los docentes entrevistados aplican principalmente la rúbrica, la lista de cotejo y el portafolio, siendo de su preferencia los dos primeros. Además, cuentan con la plataforma Teams que proporciona la universidad, con formatos prediseñados de rúbricas que permiten a los estudiantes identificar los indicadores, para luego recibir la nota alcanzada, junto a la retroalimentación del trabajo. En este punto, es importante que los docentes no sólo conozcan los alcances de los diferentes instrumentos para su aplicación, sino que estén dispuestos a ponerlos en práctica, ya que representará un mayor esfuerzo para ellos durante sus primeras aplicaciones.

Estos instrumentos de evaluación son elementos cruciales en un proceso de formación por competencias, ya que permiten medir de forma precisa y objetiva el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en los estudiantes. Tobón (2010) destaca que los instrumentos de evaluación bien diseñados no solo recogen información sobre el rendimiento, sino que también orientan el proceso de aprendizaje, ayudando al estudiante a comprender sus fortalezas y áreas de mejora.

La importancia de los instrumentos de evaluación radica en su capacidad para valorar integralmente las competencias, considerando no solo el saber teórico, sino también el saber hacer y el saber ser. Según Villa y Poblete (2007), un instrumento de evaluación adecuado permite evidenciar cómo el estudiante aplica sus conocimientos en situaciones reales, promoviendo una formación significativa y aplicable en el contexto profesional. Esto resulta esencial en un modelo de competencias, donde el aprendizaje se orienta hacia la resolución de problemas y la aplicación práctica.

Perrenoud (2004) señala que el uso de rúbricas, listas de cotejo y escalas de valoración permite evaluar de manera justa y precisa, al establecer criterios claros y objetivos de evaluación. Así, el estudiante sabe qué se espera de él y puede orientar su esfuerzo hacia el desarrollo de competencias específicas.

Finalmente, en lo referido a la *retroalimentación de la evaluación*, los docentes señalan a la plataforma Teams como un medio importante para la presentación y devolución de tareas, logrando que el estudiante conozca la valoración del docente y, en algunos casos, también la de sus pares.

No obstante, no todos los docentes aplican la retroalimentación, pues en los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes, se identifica esta situación. Al respecto, los docentes señalan que realizan la evaluación de proceso, que les permite identificar las falencias o debilidades del estudiante; y que la retroalimentación ayuda a superar las limitaciones y potencializar sus logros, cuando se concluye un tema y se inicia con otro.

Apuntamos entonces, que la retroalimentación es esencial dentro de un proceso de formación por competencias, ya que proporciona a los estudiantes información clara y específica sobre su progreso y sobre las áreas en las que puede mejorar. Asimismo, para el docente, la retroalimentación le permite guiar a los estudiantes en la autorregulación de su aprendizaje, fomentando un proceso continuo de reflexión y desarrollo de competencias. En este sentido, Perrenoud (2004) resalta que la retroalimentación constructiva facilita el aprendizaje autónomo, ya que los estudiantes pueden tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar sus habilidades y conocimientos.

La retroalimentación le proporciona al docente datos valiosos sobre las necesidades y logros de los estudiantes, lo que

permite ajustar las estrategias de enseñanza de acuerdo con los niveles de competencia alcanzados. Tobón (2010) subraya que la retroalimentación no solo beneficia a los estudiantes, sino que también permite al docente adaptar el proceso formativo, promoviendo un aprendizaje más personalizado y efectivo. Por consiguiente, es otra de las características que considera los criterios de una competencia determinada y la parte cuantitativa, a través de los niveles de desarrollo de las competencias y ciertos porcentajes de logro.¹

En la formación de futuros abogados, la retroalimentación permite afinar competencias esenciales, como la argumentación jurídica y la toma de decisiones, ayuda a los estudiantes a comprender los criterios de evaluación, alineando su desempeño con las expectativas del docente y las exigencias de la práctica profesional, fomenta la reflexión sobre el trabajo propio y promueve la autorregulación, habilidades fundamentales para la toma de decisiones en el ámbito judicial. Finalmente, debemos decir que la retroalimentación oportuna y constructiva aumenta la motivación del estudiante y refuerza su confianza, especialmente cuando se reconocen sus logros junto con las áreas por mejorar.

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos en la *encuesta realizada a los estudiantes*, que nos permiten complementar el análisis realizado sobre el objeto de estudio de esta investigación y contrastar los datos obtenidos del sector docente, además de proporcionar su percepción sobre los procesos de evaluación por competencias.

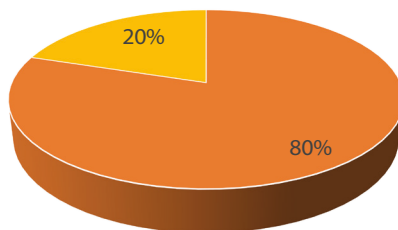
1 De lo que se trata es de favorecer el proyecto ético de vida (necesidades personales, fines, etc.) de los estudiantes, reconociendo las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante, buscando que la valoración del aprendizaje sea un proceso primordialmente intersubjetivo (aunque también se considera intrasubjetivo en cuanto a las autoevaluaciones, tanto del profesor como de los estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa), basado en criterios consensuados con otras personas, a partir de los requerimientos del contexto disciplinar, social y profesional, reconociendo que la evaluación siempre va a tener una dimensión subjetiva que es preciso analizar, discutir y acordar. Finalmente, la evaluación de las competencias busca elevar la calidad de la educación en general, porque permite identificar aspectos a mejorar en los estudiantes y establecer estrategias institucionales.

Del conocimiento sobre el enfoque por competencias

En la facultad de Ciencias Jurídicas se realizó un proceso de información a los estudiantes sobre competencias, es por ello que los estudiantes tienen conocimientos sobre las dimensiones que ello involucra: *saber ser, saber hacer, saber conocer*.

Figura 1.

¿En la Carrera de Derecho se trabaja con el enfoque por competencias?



Nota. Elaboración propia. La figura muestra que en la facultad de Ciencias Jurídicas se trabaja las competencias (saber ser, saber hacer, saber conocer).

Los resultados señalan que el 80% de los estudiantes de la carrera de Derecho está informado sobre el trabajo por competencias y solo el 20% señala lo contrario, siendo en primera instancia un dato muy alentador respecto al conocimiento que tiene el sector estudiantil sobre el enfoque que aplica la universidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, resulta importante continuar la socialización con los estudiantes y profundizar sobre los alcances de este proceso, dado que los especialistas señalan que tanto docentes como estudiantes deben apropiarse del enfoque por competencias.

Métodos y técnicas de evaluación

Figura 2

¿Cómo se evalúa las competencias en el proceso de formación de los estudiantes de Derecho?



Nota. Elaboración propia. En la figura se muestran las estrategias que son utilizadas para evaluar las competencias desarrolladas a lo largo del proceso de formación de un semestre.

El 32% de los estudiantes señalaron que la evaluación por competencias se realiza a través de simulacros de audiencias; el 22% expresó que se desarrolla a través de exámenes escritos; y el 16% indicó que se realizan trabajos de investigación. El 13% hizo mención a los exámenes orales y organizadores gráficos (mapas mentales e infografías) y solo el 4% mencionó los estudios de caso.

Como se puede apreciar, los porcentajes más altos se centran en los simulacros de audiencias y los exámenes escritos; ambas estrategias complementan al desarrollo de una evaluación que considera los conocimientos, habilidades y actitudes.

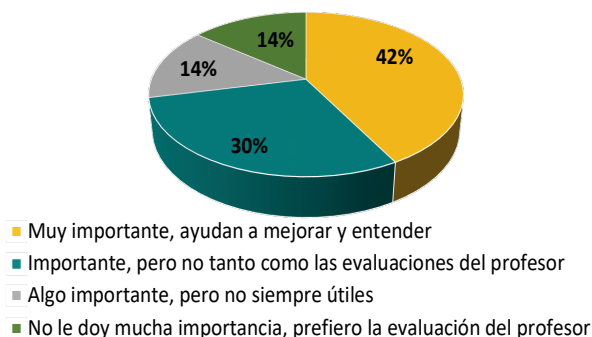
Al respecto, se debe considerar que la heteroevaluación, verifica el alcance de las competencias desde la apreciación de otra persona, en diferente condición que el evaluado, generalmente

por el/la docente o un equipo de docentes. Para su aplicación, es preciso establecer los parámetros de manera consensuada y previa. En ella se aprecian todos los logros alcanzados y se precisan los aspectos que requieren ser reforzados.

Tipos de evaluación por competencias

Figura 3

Importancia de la autoevaluación y evaluación entre pares (coevaluación)



Nota. Elaboración propia. En esta figura se muestra la postura de los estudiantes con relación a la importancia a la autoevaluación y a la evaluación entre pares durante el proceso de formación.

El 42% de los estudiantes considera importante las autoevaluaciones y evaluaciones entre pares, puesto que ayudan a mejorar y entender el proceso de formación. Por otra parte, el 30% indica que son importantes, pero no tanto como las evaluaciones del docente; sumados ambos porcentajes, superan el 70%, mostrando la importancia que se les asigna a ambos tipos de evaluaciones: autoevaluación y coevaluación.

El 14%, menciona que la autoevaluación y la evaluación entre pares son “algo importante, pero no siempre “útil” y no le dan mucha importancia, dando mayor preferencia a la evaluación docente.

Como se puede apreciar, un alto porcentaje de los encuestados declara que ambas evaluaciones en el proceso de formación son significativas.

Por otra parte, los estudiantes también señalaron que tuvieron experiencia con relación a la coevaluación y autoevaluación, ya que pudieron participar de este proceso en el aula; sin embargo, una mayoría de los estudiantes señala que prefieren la evaluación del docente. En este punto corresponde aclarar que el docente puede asignar nota a la coevaluación, dependiendo de la estrategia a utilizar, pero este ejercicio generalmente se realiza más como un proceso de análisis y reflexión y pocos docentes le asignan una ponderación en la Guía Metodológica que aplican.

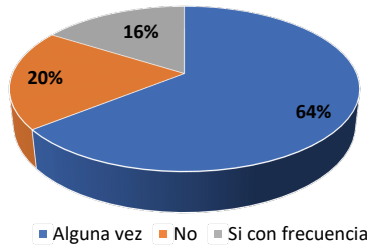
Al respecto, cabe recordar que la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación son componentes esenciales en un proceso de formación por competencias, ya que cada tipo de evaluación permite el desarrollo de habilidades críticas y metacognitivas en los estudiantes. Autores como Tobón (2006) y Perrenoud (2004) destacan que, en un enfoque por competencias, la evaluación va más allá de la simple calificación, pues busca el desarrollo integral y la autorregulación del aprendizaje, aspectos fundamentales para el desempeño profesional.

Por tanto, en un modelo de formación por competencias, los tres tipos de evaluación contribuyen al desarrollo de habilidades para la autoevaluación crítica, la colaboración y la adquisición de competencias técnicas y personales, siendo fundamentales en el desempeño profesional, por lo que se espera que su aplicación sea constante y equilibrada en el proceso educativo, debiendo realizar todos los esfuerzos necesarios para consolidar este propósito, en particular para que los docentes los pongan en constante práctica y formen parte de la planificación del trabajo en el aula.

Instrumentos de evaluación

Figura 4

Socialización de la rúbrica de evaluación por parte del docente



Nota. Elaboración propia. En la figura se muestran las respuestas que señalan los estudiantes con relación a si el docente ha compartido la rúbrica de evaluación en algún trabajo.

El 64% de los estudiantes señaló que “alguna vez el docente les dio a conocer una rúbrica de evaluación para algún trabajo”; el 20% respondió con un “no” y el 16% respondió que “sí”, con frecuencia.

Se puede interpretar que en ocasiones han interactuado con una rúbrica que les permitió identificar indicadores por los que sería evaluado su trabajo, poniendo en conocimiento al estudiante del valor de cada uno de los indicadores.

Asimismo, un porcentaje menor de estudiantes señalaron que “algunas veces” el docente dio a conocer la rúbrica, por lo que se puede corroborar que no todos la utilizan. En este punto es importante señalar que el docente debe tomar mayor conciencia sobre la importancia de aplicar la rúbrica, para que el estudiante conozca los indicadores de evaluación y prepare el trabajo con relación a estos.

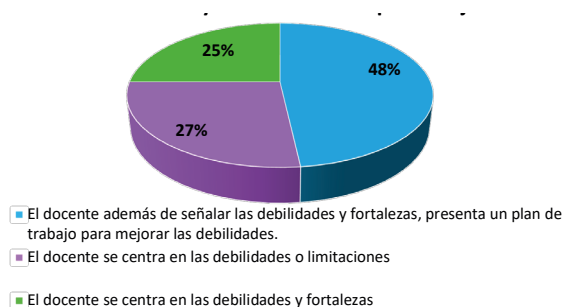
De ahí que la rúbrica sea el instrumento idóneo para evaluar las competencias, porque permite separar tareas complejas en tareas más simples, distribuidas de forma gradual y operativa.

Es un instrumento que permite compartir los criterios de la realización de tareas de aprendizaje y evaluación, tanto entre profesores como entre estudiantes.

Según Crespo et al., (2021), se concluye que la rúbrica cuenta con validez de constructor y confiabilidad, por lo que se recomienda su aplicación en universidades del país y de Latinoamérica para identificar el nivel de aplicación de los ejes esenciales del currículo.

Figura 5

Retroalimentación de fortalezas y debilidades de aprendizaje por parte del docente



Nota. Elaboración propia. En la figura se muestran resultados cuando el docente evalúa y socializa las fortalezas y debilidades del aprendizaje.

El 48% de los estudiantes señala que cuando el docente evalúa, indica sus fortalezas y debilidades de aprendizaje y cuenta con un plan de trabajo; el 27% indica que el docente se centra en las debilidades o limitaciones; y el 25% expresa que el docente hace notar tanto las debilidades como fortalezas.

Como se puede apreciar, se aprecia un porcentaje significativo en el indicador referido a que el docente además de señalar las debilidades y fortalezas, presenta un plan de trabajo para mejorar las debilidades. Esto resulta importante, puesto

que permite cambios profundos en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

Al respecto, cabe enfatizar que la retroalimentación docente es un componente crucial en el proceso de evaluación, ya que proporciona orientación específica sobre el desempeño del estudiante, facilitando su mejora continua. En la formación de futuros abogados, la retroalimentación permite afinar competencias esenciales, como la argumentación jurídica y la toma de decisiones. La retroalimentación permite, además, que los estudiantes identifiquen sus errores y áreas de mejora, fomentando el aprendizaje profundo y el progreso constante (Hattie, 2017).

La retroalimentación también ayuda a los estudiantes a comprender los criterios de evaluación, alineando su desempeño con las expectativas del docente y las exigencias de la práctica profesional, pues fomenta la reflexión sobre el trabajo propio y promueve la autorregulación, habilidades fundamentales para la toma de decisiones en el ámbito judicial. Finalmente, cuando es oportuna y constructiva, aumenta la motivación del estudiante y refuerza su confianza, especialmente cuando se reconocen sus logros junto con las áreas por mejorar.

Estos hallazgos proporcionan una perspectiva sobre el enfoque por competencias en el contexto de la educación superior, haciendo énfasis en el desarrollo de capacidades y habilidades, así como la necesidad de contar con instrumentos de evaluación para su implementación efectiva. Además, aportan información valiosa sobre la percepción de los estudiantes y la práctica docente con relación a la evaluación por competencias en el entorno universitario.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación en la formación de grado (licenciatura), continúa siendo un requisito para la aprobación de las asignaturas que permiten obtener un título universitario; sin embargo, se requiere que el concepto de evaluación no solo sea un requisito de aprobación, sino también de valoración de las competencias que el estudiante logre para su desempeño en el mercado laboral.

Según Molina (2021), la evaluación por competencias es un enfoque educativo que mide la capacidad del estudiante para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos y relevantes. Además de centrarse en el estudiante, se ha comprobado cómo la evaluación debe tributar al desarrollo de habilidades y capacidades, promoviendo un aprendizaje activo y participativo.

El enfoque por competencias propone que la evaluación colabore a que los docentes ajusten de forma progresiva la ayuda pedagógica en función de las características y necesidades, determinando si se han cumplido las intenciones educativas de nuestras intervenciones o si no ha sido así, podamos, a partir de esta, reformular o mejorar nuestros métodos (Ramírez-Díaz, 2020).

La evaluación, según Fernández (2016), necesita ser considerada como un proceso de recolección de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según los resultados de aprendizaje esperados. Así, las competencias deben homologarse en correspondencia con las demandas organizacionales o del contexto, teniendo en cuenta que los instrumentos de evaluación pueden considerar entrevistas y cuestionarios de valoración del aporte individual al mejoramiento de los procesos.

Tanto docentes como estudiantes de la carrera de Derecho de Univalle coinciden en que la evaluación por competencias es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que a la vez es aún requiere ser atendida y fortalecida.

En este proceso de análisis se pudo identificar debilidades y fortalezas que requieren ser atendidas. Entre las fortalezas se puede mencionar que la institución ha declarado el proceso de evaluación por competencias y cuenta con lineamientos y orientaciones que permiten su desarrollo, a pesar de que no todos los docentes se han interiorizado su importancia.

Otro aspecto relevante está referido al desarrollo de ciertas estrategias y técnicas que el docente aplica en el proceso de formación; entre ellas los simulacros de audiencias, el examen escrito, los trabajos de investigación, el examen oral, los organizadores gráficos, (mapas mentales e infografías) y aplicaciones como el Kahhot y Mentimeter.

Con respecto a los instrumentos de evaluación, los docentes tienden en mayor medida a utilizar rúbricas o la “solución de problemas prácticos” a través del estudio de caso. La aplicación de estos instrumentos garantiza el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Entre las debilidades o aspectos a ser mejorados, el diagnóstico muestra que en algunos casos, la evaluación docente sigue centrada en la memorización de conocimientos teóricos, con escasa aplicación de metodologías activas o centradas en competencias. Asimismo, se identificaron áreas de oportunidad relacionadas con la falta de formación específica de los docentes en el diseño de evaluaciones alineadas con el modelo de competencias, así como la ausencia de instrumentos sistemáticos que aporten de mejor forma al aprendizaje integral.

Estudiantes y docentes coinciden que es necesario continuar trabajando en la coevaluación y la autoevaluación, puesto que no se visibilizan en todos los procesos de evaluación, sobre todo la autoevaluación, a la que no se suele asignar un valor de ponderación en las calificaciones. Si bien la coevaluación aún no es un proceso que todos los docentes aplican, ya se constituye en una práctica dentro del proceso de formación del semestre; sin embargo, los estudiantes aún tienen sus reparos con respecto a la evaluación de sus pares y casi siempre esperan o prefieren que sea el docente quien los evalúe.

En ese sentido, la coevaluación debe ser comprendida como un proceso en el que los estudiantes valoran el trabajo de sus pares, fomentando la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo. En la formación de futuros abogados, la participación en coevaluaciones es esencial para desarrollar competencias clave en la argumentación jurídica y en la toma de decisiones (Falchikov, 2000). Al evaluar el trabajo de sus compañeros, los estudiantes ejercitan su capacidad crítica y reflexiva, lo que fortalece la evaluación de su propio desempeño y el de otros; además, la necesidad de justificar sus observaciones fomenta la claridad en la expresión de ideas, habilidades fundamentales para autoridades judiciales para redactar sentencias y participar en deliberaciones. La coevaluación, de acuerdo a Topping (2029) fomenta la autonomía y la autorregulación, ya que los participantes asumen un rol activo en su aprendizaje y en el de sus compañeros.

Asimismo, el desarrollo de estas competencias es fundamental para el futuro abogado, ya que se espera que pueda aplicarlas durante su formación en el mercado laboral. En este contexto, resulta necesario plantearse acciones inmediatas para contribuir a la mejora del desarrollo de competencias a través del proceso de evaluación por competencias, estableciendo el contenido y

la estructura de una estrategia didáctica efectiva y pertinente que fortalezca la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación para la formación de abogados.

Por otra parte, si bien los docentes de la carrera de Derecho cuentan con una amplia formación en la asignatura que regentan, requieren fortalecer sus conocimientos y prácticas respecto los procesos de formación con enfoque por competencias. En este sentido, se debe aprovechar la predisposición que muestran hacia esta temática y el valor que le otorgan para el desempeño integral del estudiante, asegurando que esté preparado para afrontar los desafíos de la vida profesional, de tal forma que esta metodología garantice que los futuros abogados comprendan las normas que estudian, y sepan aplicarlas con ética, responsabilidad y eficacia en la solución de problemas sociales y jurídicos reales.

El análisis de los programas analíticos, se pudo observar que los docentes cuentan con las orientaciones para el desarrollo de la evaluación por competencias, además de los saberes y criterios de desempeño organizados por unidades de aprendizaje, que sugieren técnicas e instrumentos de evaluación pertinentes, que pueden ser: observación (rúbricas, registros, listas de cotejo, escalas rejillas, etc.), entrevistas (guía de preguntas u otros), cuestionarios, portafolios de aprendizaje, pruebas (escritas, orales); técnicas, estrategias e instrumentos. No obstante, está en manos de cada docente, poner en práctica toda esta variedad de recursos en función de las competencias y saberes a lograr; pues se ha visto que existen preferencias marcadas por la aplicación de algunos recursos y no todos los docentes los logran poner en práctica. Estos aspectos, se constituyen en desafíos que permitirán abordar de manera más integral la evaluación por competencias en la formación docente en Derecho.

También, se puede señalar que se identificaron brechas entre lo teórico y práctico de la aplicación del enfoque por competencias,

pues pese a contar con el diseño de una propuesta formativa alineada con las necesidades detectadas, previamente consultada con expertos, aún quedan aspectos para la implementación de este modelo, que se deben consolidar en el contexto académico.

Para ello, se considera importante contar con una capacitación permanente en evaluación por competencias que contribuya a fortalecer la calidad de la formación en la carrera de Derecho, al dotar a los docentes de herramientas actualizadas para una evaluación más objetiva y centrada en el aprendizaje real del estudiante. De esa manera, los docentes lograrán una comprensión más profunda de los principios y técnicas de evaluación por competencias, lo que se traduciría en una práctica evaluativa más coherente con el perfil profesional que exige la carrera.

Esto implica un cambio de enfoque desde evaluaciones tradicionales hacia una evaluación más formativa y contextualizada, lo cual favorece el desarrollo de competencias específicas para el ejercicio del derecho y la administración de justicia.

Finalmente, cabe indicar que existen importantes avances en la evaluación centrada en competencias en la carrera de Derecho de Univalle, que contribuyen a formar profesionales con una visión integral. El programa implementado hasta el momento, ayuda a los docentes a enfocarse en competencias clave como el pensamiento crítico, la argumentación jurídica y la capacidad para tomar decisiones fundamentadas y habilidades cruciales que requieren los estudiantes para enfrentar el mercado laboral en el ámbito legal. El siguiente paso será consolidar estas prácticas en el tiempo y lograr que toda la comunidad educativa de esta universidad contribuya desde las diferentes áreas (académicas y administrativas), con este noble propósito formativo.

REFERENCIAS

- Arza, Y. F. (2021). Prácticas y estrategias de evaluación que desarrollan los mejores docentes en el enfoque de formación basado en competencias. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(2), 279-305.
- Arza, Y. F. (2021). Prácticas y estrategias de evaluación que desarrollan los mejores docentes en el enfoque de formación basado en competencias. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(2), 279-305.
- Barriga, F. D. (2019). Evaluación de competencias en educación superior: experiencias en el contexto mexicano. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 12(2), 49-66.
- Falchikov, N. &. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*.
- Fernández, J. T. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1). 17-37.
- Flores, F. M. (2017). La evaluación formativa desde el enfoque por competencias de educación básica. *Educando para educar*, (32), . 41-50.
- García Aretio, L. (2020). Evaluación en entornos de aprendizaje digital. . *UNED*.
- García, G. (2020). *Evaluación educativa: Conceptos y enfoques*. . Ciudad de México: Editorial Alfaomega.
- Hattie, J. &. (2017). El poder de la retroalimentación. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- López, M. &. (2018). Estrategias de evaluación diagnóstica en el aula. *Madrid: Ediciones Pirámide*.
- Molina, A. A. (2021). La profesionalización docente como estrategia para potenciar la calidad de la educación en México (tercera de tres partes). *Revista Reforma Siglo XXI*, 27(107),, 34-37.

- Perrenoud, P. (2014). Diez nuevas competencias para enseñar. . *Graó*.
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2). 475-489.
- Ríos, J. (2019). Evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, el autocontrol emocional como competencia a evidenciar.
- Tobón, S. T. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias (Vol. 1, p. 216). México: Pearson educación.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias (Vol. 1, p. 216)*. México: México: Pearson educación.
- Topping, K. J. (2019). Peer assessment. *Theory Into Practice*, . 48(1), 20-27.

LOS SABERES ANCESTRALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INTERCULTURAL EN ECUADOR

*Ancestral Knowledge in the intercultural teaching
and learning process*

DOI:10.69633/m9gvyy75

Recibido: 11/11/2024 Aceptado: 24/02/2025

*Ángel Polivio Chalán Chalán

<https://orcid.org/0000-0003-2693-8809>

Universidad Nacional de Loja – Ecuador
angelpchalan@gmail.com

RESUMEN

La incidencia de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural ha generado expectativas académicas e investigativas muy interesantes. Esta situación ha despertado el interés por la búsqueda de respuestas al problema de la desconexión entre teorías o enfoques pedagógicos interculturales relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los pueblos y nacionalidades originarias con la práctica educativa cotidiana que enaltece al conductismo desde la monoculturalidad. Hasta ahora, el concepto de interculturalidad ha sido abordado de manera superficial, sin contar con una teoría sólida que lo respalde, quizá este desafío implica adentrarse en el paradigma de la complejidad, porque es el más relevante para entender este enfoque. Sin un paradigma teórico, la interculturalidad se consolida únicamente bajo la influencia de factores históricos, políticos y religiosos que permiten analizar el planteamiento pedagógico y epistémico en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, basado en la experiencia pedagógica y didáctica del

*Licenciado en Ciencias de la Educación, con especialización de "Lingüística Andina y Educación Bilingüe" de la Universidad Estatal de Cuenca; Magister en Estudios de la Cultura, por la Universidad del Azuay; Profesor de Segunda Enseñanza, especialización Lengua y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Cuenca; Docente universitario en la Universidad Nacional de Loja- Ecuador.

Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari, ocurridas durante el período comprendido entre 2001 y 2015. Se utiliza el enfoque etnográfico con metodología cualitativa, basado en estudios de casos, análisis documental e historias de vida. Los resultados muestran que es posible una integración de los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando se cuenta con un planteamiento epistémico claro, como es el pensamiento complejo para entender la práctica de los Saberes Ancestrales. De acuerdo a lo planteado, la teoría de la interculturalidad resultará en una forma de síntesis del paradigma de la complejidad, en el cual participará incluso el pensamiento sociocultural y sociocrítico en conexión directa con la Pedagogía del Pachakutik o Sumak Kawsay.

Palabras clave: *saberes ancestrales, incidencia, interculturalidad, educación*

ABSTRACT

The impact of Ancestral Knowledge in the process of intercultural teaching and learning has generated very interesting academic and research expectations. This situation has awakened interest in the search for answers to the problem of the disconnection between intercultural pedagogical theories or approaches related to the teaching and learning processes of Indigenous People and Nationalities and the daily educational practice that exalts behaviorism from monoculturality. Until now, the concept of interculturality has been approached in a superficial way, without having a solid theory to support it. Having a theory implies entering the paradigm of complexity, which is the most relevant for interculturality. Without a theoretical paradigm, interculturality is consolidated only under the influence of historical, political and religious factors that allow the analysis of the pedagogical and epistemic approach in the process of intercultural teaching and learning, based on the pedagogical and didactic experience of the Amawta Hatari Andean Wisdom and Practices Center, which occurred during the period between 2001 and 2015. The ethnographic approach is used with qualitative methodology, based on case studies, documentary analysis and life stories. The results show that it is possible to integrate ancestral knowledge into the teaching and learning process, when there is a clear epistemic approach, such as complex thinking to understand the practice of Ancestral Knowledge. According to what has been proposed, the theory of interculturality will result in a form of synthesis of the paradigm of complexity, in which even sociocultural and sociocritical thinking will participate in direct connection with the Pedagogy of Pachakutik or Sumak Kawsay.

Keywords: *ancestral knowledge, advocacy, interculturality, education*

INTRODUCCIÓN

Pornaturaleza, toda investigación “es la búsqueda de conocimientos y verdades que permitan describir, explicar, generalizar y predecir los fenómenos que se producen en la naturaleza y en la sociedad” (Zorrilla y Torres, 1993). Dicha búsqueda de conocimientos se ha dado sobre la inclusión de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural en el Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari, experimentado desde el método etnográfico, como medio para descubrir el papel que tienen los conocimientos y saberes ancestrales en la enseñanza y aprendizaje. De la misma manera, de esta experiencia descrita, surge el objeto de estudio de este artículo, identificado como el proceso de enseñanza y aprendizaje con inclusión de los Saberes Ancestrales, en un contexto de diversidad cultural y lingüística.

El objetivo del presente trabajo es sentar las bases teóricas para la transversalización de la interculturalidad en la educación y difundir los resultados del planteamiento pedagógico y epistémico surgido a partir de la incorporación de los saberes ancestrales, dentro de la experiencia pedagógica del Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari.

Para alcanzar este objetivo, en un primer momento se concreta una aproximación teórica sobre el paradigma de la complejidad y su relación con la inclusión de los saberes ancestrales en la educación. En un segundo momento, se analiza el enfoque de los Saberes Ancestrales a partir de la experiencia del Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari. Como resultado, se obtienen insumos que facilitan un análisis de la situación de la educación intercultural del Ecuador, ya que desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), se “apuesta por una educación desde un paradigma renovado que promueve el Buen Vivir” (Sánchez-Pástor et al., 2022, p. 40).

A pesar de ello, este nuevo enfoque ha sido minimizado y segregado de la propuesta educativa nacional, respondiendo al interés capitalista que rige el sistema. En este sentido, aunque se habla de Buen Vivir en los procesos de enseñanza aprendizaje del país, existe incongruencia entre su aplicación y los principios en los que se fundamenta; es decir, se deja de lado los principios de la cosmovisión Andina de los pueblos originarios de América del Sur, que proponen la interculturalidad, dejando la puerta abierta al racismo, la individualidad, el colonialismo y la patriarcalidad, (Sánchez-Pástor et al., 2022, pp. 40-41).

Por lo manifestado, el reto de este artículo radica en presentar los elementos teóricos que sustentan el desarrollo y la implementación de la Educación Intercultural e Intercultural Bilingüe, con las consiguientes brechas que separan la teoría y la práctica. Identificadas las brechas, es fácil entender que, a pesar de la vigencia de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la interculturalidad no ha logrado despegar. Después de investigar las razones para esto, obtendremos la base teórica para proponer las bases de un modelo pedagógico que permita generalizar la práctica de los principios de la Interculturalidad que normativamente prescribe la LOEI, de la mano del paradigma del Buen Vivir o Sumak Kawsay.

El enfoque cualitativo ha sido escogido para esta investigación, dado que se realiza desde la experiencia pedagógica y didáctica vivida en el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado por el Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari, ubicado en las comunidades de: Ilincho Ayllu Llakta, parroquia y cantón Saraguro; y, Ciudadela, parroquia de San Lucas, cantón Loja, provincia de Loja en el Ecuador.

Estas comunidades pertenecientes al pueblo kichwa Saraguro son consideradas como las de mayor capacidad organizativa en el país. Pese a que estas comunidades han sufrido los efectos

del proceso de aculturación, en gran medida son conocidas por su lucha para mantener prácticas de vida basadas en su cosmovisión ancestral (Armijos et al., 2016). En consecuencia, el análisis de esta experiencia intercultural, permite reconocer elementos teóricos que caracterizan su práctica pedagógica y su sentido epistémico, al tiempo de brindar elementos que permiten romper con la tradición de las teorías del aprendizaje conductista, cognoscitivista y constructivista.

Desafíos de la interculturalidad: *Un acercamiento al contexto del problema*

En el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro de las teorías pedagógicas destacan el conductismo, constructivismo, sociocultural y socio crítico. Ninguna de estas teorías sustenta procesos con inclusión de Saberes Ancestrales, por lo que se puede afirmar que existe carencia de teorías para sustentar adecuadamente este tema. Sin embargo, entre las teorías mencionadas, cuando se trata de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad cultural, sobresale la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, garantizando la implementación de “un programa de tutoría entre pares en zona de desarrollo próximo” (Vigotsky, 1978) desde el diálogo intercultural que genera la posibilidad de construir el conocimiento en todas las zonas de desarrollo: real, próximo y potencial. Lo propuesto por Vigotsky concuerda con la teoría del Pachakutik, sustentada en las 4 etapas de desarrollo del sistema del conocimiento andino: 1) el ushay (dominio), yuyay (aplicación), munay (creación) y ruray (socialización), de los Saberes Ancestrales con un enfoque integral que valore la interconexión de saberes, la comunidad, la sostenibilidad, y la transformación, capaz de promover un aprendizaje significativo.

Por su parte, la teoría sociocrítica de Freire, señala que “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Freire, s.f.). Tal concepto es particularmente significativo a la hora de garantizar un sustento teórico que, en el ámbito de la educación intercultural y con la inclusión de los Saberes Ancestrales, se vincula a la Pedagogía del Pachakutik, a través del diálogo de saberes que surge desde la práctica de los principios de la cosmovisión andina desde donde emerge el significado de la vuelta de los tiempos, un nuevo amanecer o un cambio de ciclo en busca de la armonía y el equilibrio entre los seres humanos, la naturaleza y el cosmos.

Por lo visto, la perspectiva sociocultural es importante porque se conecta con el enfoque intercultural del conocimiento construido con la inclusión de los Saberes Ancestrales, a través del principio Pachakutik, que se concreta en el entorno social y cultural que forma el contexto donde se desarrolla la persona con su respectivo conocimiento. Por su parte, la perspectiva sociocrítica, también resulta relevante desde la interculturalidad y el principio de vida de los pueblos ancestrales, porque se encarga de estimular el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social de los estudiantes, ayudando a entender su realidad natural, social, cultural y política de manera más profunda, en la perspectiva del mencionado cambio de ciclo que deberá garantizar la armonía y el equilibrio.

Si bien las teorías sociocultural y sociocrítica, hasta ahora, han sostenido a la interculturalidad, en la práctica cotidiana sigue revelándose la falta de un fundamento teórico que sustente, de manera directa, la interconexión de saberes, a partir de la inclusión de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural.

Las teorías mencionadas sustentan procesos de construcción de conocimientos de manera general, sin considerar aspectos puntuales de construcción de ese mismo conocimiento a

partir de la interconexión de saberes dentro de un sistema de conocimientos. Esta situación, en la práctica, ha limitado la posibilidad de realizar investigaciones interdisciplinarias y consecuentemente ha impedido el estudio de procesos de enseñanza y aprendizaje relevantes para la cosmovisión de cada comunidad o pueblo. Entender esta realidad significa reconocer la complejidad de la interculturalidad, lo cual implica adoptar un paradigma que sustente la interconexión de los elementos, en lugar de caer en la simplicidad y reduccionismo de otros enfoques, dado que los fenómenos no pueden ser analizados de forma aislada, porque todos están interrelacionados dentro de complejos sistemas.

La falta de un sustento teórico que explique los resultados alcanzados con la inclusión de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, restringe la autenticidad del proceso y la forma en que los Amawtas comprenden a los Saberes Ancestrales, convirtiéndolos en un concepto que sólo se menciona sin un fundamento reamente válido. Esto, a su vez, restringe la interdisciplinaridad en el proceso, llevando a que la interculturalidad sea entendida como un simple proceso vinculado al respeto y tolerancia hacia la diversidad, vista desde una perspectiva histórica, política y/o religiosa, con un enfoque cultural asimilacionista o integracionista.

En este contexto, los Saberes Ancestrales como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, han sido fácilmente opacados por el saber científico que, por naturaleza, suele ser dogmático y positivista. Por eso se plantea que para reconocer y valorar los Saberes Ancestrales, a nivel científico, es necesario entender al proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural desde la teoría del pensamiento complejo, pues esta teoría permite rescatar el sentido de la unidad en la diversidad, cuando todo se encuentra fragmentado.

Sin entender el pensamiento complejo, se corre el riesgo de quedar en un nivel declarativo de la interculturalidad, que no reconoce ni valora la diversidad como la interconexión de realidades.

De este modo, todo intento de homogeneización cultural en la enseñanza y aprendizaje intercultural conduce a la desaparición de los Saberes Ancestrales de la memoria colectiva, y con ello, la pérdida del concepto de diversidad en su sentido más profundo. Desde nuestro punto de vista, este fenómeno se presenta por la carencia de una teoría o paradigma de pensamiento que sustente la inclusión de los Saberes Ancestrales como expresión de la diversidad.

Esta falta de fundamento teórico limita el desarrollo de un pensamiento crítico, capaz de contribuir a la descolonización del concepto occidental de los saberes, hasta alcanzar el desarrollo de otro diferente.

En este marco, el Paradigma de la Complejidad se constituye en un medio para comprender los procesos complejos de enseñanza y aprendizaje intercultural. Este paradigma que se caracteriza por ser un entramado de entramados, permite plantear dos objetivos fundamentales: contrarrestar procesos depresivos provocados por la manipulación humana mediante el fortalecimiento de la autoestima a través de la valoración de las identidades diversas; y, por otro lado, fomentar el pensamiento pluralista cobijado por el paradigma de la complejidad, que permite entender la interconexión de las diversidades y simplificar lo complicado.

En este sentido, el Paradigma de la Complejidad permite abordar a la interculturalidad desde la interconexión, reconociendo la importancia de la diversidad de formas de conocimientos, saberes y tradiciones. Asimismo, facilita la comprensión de los procesos interconectados y complejos que caracterizan a la educación intercultural, promoviendo un

pensamiento crítico que contribuye a la descolonización de los saberes. Por lo manifestado, el paradigma de la complejidad permite comprender el problema de la diversidad que se declara en los procesos de enseñanza y aprendizaje intercultural.

Cabe señalar que el paradigma de la complejidad se opone al conductismo que, no resuelve el problema de la desaparición de identidades diversas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, el conductismo contribuye a la instauración de un proceso acelerado de aculturación y blanqueamiento, utilizando como etiqueta, el concepto de interculturalidad para homogeneizar la educación y eliminar la diversidad.

Considerando la experiencia Amawta Hatari realizada entre los años 2001 y 2015 en Ecuador careció de un adecuado sustento teórico para la interculturalidad, surge la oportunidad de discutir la misma experiencia desde el paradigma de la complejidad, que permite explicar la interconexión de realidades y saberes diversos a partir del principio del Pachakutik (que significa la vuelta de los tiempos), donde los conocimientos y saberes se vinculan, a la vez que se fortalecen las identidades a través de métodos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Abordar esta discusión requiere examinar nuevas formas de incorporar los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, desde una perspectiva interdisciplinaria.

La discusión planteada invita a considerar que la educación intercultural no debería quedarse sólo en etiqueta y restringirse únicamente al fomento de habilidades y destrezas de aprendizaje dentro de un modelo educativo monocultural que es producto de la imposición del paradigma positivista y del enfoque conductista en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta situación conlleva a la ignorancia y falta de reconocimiento de los Saberes Ancestrales en contextos de diversidad cultural y lingüística, lo que está relacionado con la aplicación inefectiva de los instrumentos legales que garantizan los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades originarias, tal como lo establece el Artículo 1 de la Constitución de la República del Ecuador.

De la misma manera, la discusión nos lleva a analizar las interconexiones conceptuales, aparentemente contradictorias, que se concretan en los procesos de enseñanza y aprendizaje intercultural; por ejemplo, las relaciones entre la realidad y la verdad, o la espiritualidad y la religión, siendo importante que en los procesos educativos estos conceptos se aprendan y se comprendan de manera complementaria e interrelacionada. Así, por ejemplo, la relación armónica entre las comunidades humanas, Sallka y Waka, que forman parte de la energía cósmica, son siempre realidades cambiantes y nunca se ajustan a la verdad dogmática que impulsa la escuela tradicional. (Milla Villena, 2005).

En este sentido, los conceptos de espiritualidad y religión, si no son vistos desde la complejidad, pueden ser percibidos como contrapuestos y desarmonizados. Sin embargo, la religión asociada a las jerarquías institucionalizadas puede relacionarse sin problemas con el concepto de espiritualidad ligada a las creencias populares de los pueblos originarios.

Por tanto, para establecer una base teórica desde el paradigma de la complejidad que sostenga la incidencia de los saberes ancestrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario considerar los puntos de interconexión entre estos conceptos. De esta interconexión surge la verdadera educación intercultural, que recoge los mitos y ritos que han sido anulados por la escuela tradicional, la cual funciona en un contexto de desarmonía conceptual dentro de una realidad compleja. Es así

que en Ecuador las escuelas, por más que tengan la etiqueta de interculturales, bajo la influencia del pensamiento eurocéntrico, han ignorado la importancia de los Saberes Ancestrales y han promovido una visión religiosa y rutinaria que no permite una comprensión profunda de la espiritualidad y la realidad cambiante (Milla Villena, 2005, p.14).

La situación educativa en entornos de diversidad lingüística y cultural en el Ecuador, ha enfrentado la aculturación injusta y homogenizante, lo que ha derivado en el desconocimiento de los Saberes Ancestrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del sistema educativo.

Por lo dicho, el problema que motiva esta discusión se centra en la inclusión de los saberes ancestrales para generar la interacción y el intercambio entre personas de diferentes culturas, fomentando el respeto, la valoración y la comprensión de las diversas perspectivas culturales en el aula o en el entorno educativo. En este escenario, se siente la necesidad de encontrar respuestas a las interconexiones de saberes ancestrales que influyen en la realización de experiencias concretas.

Esta discusión permite explorar la relación entre las teorías y los saberes ancestrales, en una articulación constante entre el ser humano y la naturaleza, basada en el respeto a las diferencias e interdependencias, de manera similar a la relación entre los elementos cósmicos.

Por tanto, el reto es comprender desde la complejidad, la base de los constructos que deberían regir el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, de acuerdo a lo determinado en la normativa vigente en Ecuador, pero a la vez integrando los principios teóricos de saberes y conocimientos diversos pero interrelacionados, generalizados y aplicados en la práctica cotidiana para resolver problemas a nivel teórico, histórico, social, cultural y educativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo es de tipo no experimental, con enfoque cualitativo y alcance descriptivo. Emplea el método hermenéutico, etnográfico y fenomenológico, basado en estudios de casos y el análisis documental, a los que se suman historias de vida compartidas en grupos focales.

El objetivo de esta investigación es comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales a través de la interpretación de hechos y sucesos, recurriendo a estudios de casos para comprender la articulación entre las dinámicas sociales y particulares.

El método etnográfico implica procesos de observación, análisis y reflexión a partir de historias de vida, mientras que el método hermenéutico se enfoca en el significado gramatical de los vocablos y sus variaciones condicionadas históricamente.

El método fenomenológico se ha empleado para analizar la temporalidad en las experiencias vividas en contextos de relaciones con objetos, personas, procesos y situaciones. Finalmente, la teoría fundamentada contribuye a proponer una teoría a partir de los datos obtenidos.

Inicialmente, se realizó una revisión sistemática de la información contenida en bases de datos académicas (Google Scholar y Scopus), así como el análisis de literatura clásica en formato físico. Los criterios seleccionados para la revisión documental fueron los siguientes:

- Libros y artículos académicos que abordan el tema de los saberes ancestrales, la interculturalidad y la educación, que contienen información teórica y estudios de casos relevantes.

- Documentos institucionales relacionados con el currículo de la educación intercultural y la inclusión de saberes ancestrales.
- Investigaciones previas sobre el tema, que ayudan a identificar lagunas en el conocimiento existente.
- De forma complementaria, se recurrió a recursos audiovisuales como documentales y conferencias para alcanzar una visión dinámica y visual del tema, ayudando a comprender mejor la importancia de la inclusión de los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural.

Una vez agotado el campo metodológico, se implementaron técnicas de recolección de información como las siguientes:

- Entrevistas, testimonios e historias de vida, realizadas a expertos en el campo de la educación intercultural y los Saberes Ancestrales, así como los testimonios de docentes, líderes comunitarios, estudiantes y sabios de la cultura kichwa Saraguro.
- Entrevistas y observación participante para analizar los rituales de investigación que ayudan a descubrir la esencia del ser y el significado de los saberes ancestrales en proceso educativo, propios del sistema cultural.

Cada caso estudiado se centró en el análisis y reflexión sobre las formas de resolver problemas actitudinales y conductuales mediante el uso de los saberes ancestrales. La investigación se desarrolla a través de tres casos que muestran cómo los saberes ancestrales se han utilizado para solucionar problemas en la enseñanza y el aprendizaje.

Posteriormente, se analiza y contrasta entre los aspectos teóricos y procedimientos relacionados con la realidad intercultural y la teoría del pensamiento complejo de Morín, la teoría sociocultural

de Lev Vigotski y la teoría sociocrítica de Paulo Freire, centrada en la codificación y descodificación de textos.

En cuanto a la población y muestra, se exploran experiencias individuales relacionadas con contextos familiares, en los cuales se hayan interrumpido procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, se hayan enfrentado problemas de aprendizaje y se hayan superado uno o varios de ellos a través de la inclusión de la práctica de saberes ancestrales durante el lapso comprendido entre los años 2001 y 2015.

Las unidades de análisis se enfocan en los temas revisados, los retos planteados y las experiencias de vida, así como en el currículo del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, Ministerio de Educación del Ecuador, 2013), los rituales ejecutados en grupos focales y los paradigmas que rigen distintas corrientes pedagógicas. Además, se recolectó datos a través de textos y experiencias vividas, entrevistas a personas clave, así como historias de vida y teorías pedagógicas.

Las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de datos incluyen fichas bibliográficas, historias de vida, guías de entrevista, fichas mnemotécnicas, transcripción e interpretación, cuestionarios, entrevistas abiertas y grupos focales. El análisis de datos se aborda desde una perspectiva cualitativa y bibliográfica.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

De la revisión bibliográfica se deduce que la mayoría de las investigaciones consultadas se centran en lo metodológico, otras en los saberes ancestrales como fuente que sostiene el aspecto antropológico, mientras que otras se enfocan en los Saberes Ancestrales como fuente que respalda los aspectos antropológicos, políticos, históricos y lingüísticos. En este contexto, el sistema educativo intercultural ecuatoriano presenta una contradicción entre la aplicación de procesos basados en teorías pedagógicas

vinculadas al constructivismo y la inclusión del pensamiento andino representado por la pedagogía del Pachakutik.

Entre las investigaciones analizadas se destaca el trabajo de Castro Mendoza, Pacheco Miranda y Vidal, que se encuentra en el libro “*Cátedra Unesco Ética y Sociedad en la Educación Superior*”, estudio que examina la relevancia de los saberes ancestrales en la educación superior desde una perspectiva ética y social (García, 2020). En el contexto de la educación intercultural, el libro *Interculturalidad y educación desde el sur* presenta estrategias didáctico-pedagógicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, enfatizando la inclusión de jóvenes indígenas en las instituciones educativas (Arroyo Ortega, 2016).

Por otro lado, en relación con la literatura y la transmisión de los saberes ancestrales, el libro *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la educación literaria y cultural de la juventud* plantea preguntas sobre cómo fomentar el gusto y el placer que generan los cuentos y novelas en un entorno donde coexisten diversas influencias culturales (Cruz Calvo, 2013). Asimismo, el artículo “Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes” también indaga sobre la manera de transmitir ese mismo gusto y placer en un contexto intercultural, subrayando la importancia del papel mediador de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cruz Calvo, 2013).

Por su parte, la obra *Interculturalidad y educación desde el sur* enfatiza que la interculturalidad no debe ser vista simplemente como un objeto de estudio, sino que es fundamental reconocer los procesos vitales y biográficos de los actores y culturas involucradas. Esto sugiere una visión más amplia y enriquecedora del proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural (Arroyo Ortega, 2016).

Otros autores han estudiado el tema de los saberes ancestrales en su nivel de valoración y utilización, así como el papel que juegan en la construcción de identidades. Hay estudios

que plantean desafíos y oportunidades para la inclusión en la educación formal. Sin embargo, el abordaje teórico en el proceso de enseñanza y aprendizaje no se visibiliza. Por ahora, sólo quedan ensayos y reflexiones sobre testimonios de la efectividad de los saberes en el logro de resultados de aprendizaje.

Algunas investigaciones relacionadas con el tema, resaltan a los Saberes Ancestrales como el eje articulador entre el proceso de enseñanza y aprendizaje de aula y la vivencia del “Ayllu”¹. Esto se refleja entre los principios del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB, que garantiza un proceso para toda la vida, empezando por los padres quienes deben prepararse desde antes de concebir. Esta propuesta no alcanza el nivel teórico, dificultando un diálogo de saberes en igualdad de condiciones.

Con el planteamiento que antecede se destaca la importancia de la participación del “ayllu” o la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta participación se presenta como estrategia clave para abordar críticamente los temas relacionados con los Saberes Ancestrales que están intrínsecamente vinculados al ayllu.

Este enfoque promueve una valoración efectiva y constructiva de teorías y enfoques pedagógicos en el ámbito educativo intercultural. Dicha construcción estaría llenando el vacío de un sustento teórico intercultural que ha sido suplido por trabajos que solo han documentado experiencias metodológicas a nivel operativo y pragmático, respaldada por la teoría Sociocultural de Vygotsky, que enfatiza la construcción del conocimiento, en función del entorno social y cultural.

¹ “Ayllu” es una palabra kichwa que significa familia y proviene de las culturas antiguas de la región andina. En algunos lugares de la región andina significa una forma de organización social y comunitaria, en la que las personas se agrupan para trabajar, compartir recursos y apoyarse mutuamente. En un ayllu, la solidaridad y la cooperación son fundamentales y cada miembro tiene un rol que contribuye al bienestar de todos los miembros del grupo. Es una hermosa representación de la vida comunitaria y la interdependencia entre las personas.

En esta búsqueda bibliográfica se han encontrado estudios que no responden teóricamente a la realidad compleja de la interculturalidad. Los estudios de Milla, Vacacela e Hinojosa, que resultan ser los más relevantes, aportan significativamente al entendimiento de los Saberes Ancestrales, pero no llegan a teorizar el comportamiento de aquellos saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, quedando solamente a nivel de insumo para teorizar la interculturalidad. Otros estudios, como el de Gonzalez Terreros (año), demuestran un escenario complejo donde se concreta la Educación Intercultural, sin rebasar el nivel histórico y político, donde se ubica Dolores Cacuango² como precursora de este modelo educativo en el Ecuador.

Los textos de Huarochiri de Taylor citado por Rojas Reyes (2019), lejos de ser una reflexión teórica sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, aportan con insumos para deducir la recreación literaria desde una reinención de la cosmovisión y la ética andina, muy cercana al enfoque socio histórico de la educación y la teoría socio crítica de Paulo Freire a nivel de educación de la consciencia, pero sin explicar escenarios complejos donde se desarrolla aquella consciencia con visiones diferentes del mundo.

Además de lo descrito, existen estudios filosóficos como el aporte de Estermann (2006), quien en su trabajo resalta la filosofía Intercultural en contextos de los movimientos indigenistas y andinistas; asimismo, el estudio pedagógico y didáctico realizado en la Universidad de Cuenca por Cango Sarango (2013) que, sin teorizar el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, aporta con insumos para rebasar el plano conceptual, lingüístico, cultural, histórico y político, y entrar en el campo teórico.

² Dolores Cacuango Quilo, conocida como Mama Dulu (Cayambe, 26 de octubre de 1881-Yanahuayco, 23 de abril de 1971), fue una activista ecuatoriana pionera en el campo de la lucha por los derechos de los indígenas y campesinos en Ecuador.

Ante esta realidad, surge la necesidad de reunir todos los insumos disponibles para proponer una aproximación teórica que sustente a la educación intercultural desde el paradigma de la complejidad, resaltando el abordaje de las particularidades de la concepción pedagógica de las diferentes culturas.

En este sentido, para la cultura occidental el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en el niño y la niña de manera individual, desde donde la concepción pedagógica es paidocentrista, mientras que la concepción pedagógica de los pueblos andinos se centra en el ayllu, con un historial que recorre desde el vientre de su madre hasta llegar al centro de la familia o ayllu, a través del ordenador de la vida o chakana, donde se concreta el espacio vital del Pachakutik, con su trabajo de servicio social en la familia y en la comunidad (Sanchez Pastor, 2022).

Entonces, un proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, en un contexto de Estado Plurinacional e intercultural, debería partir del entendimiento de la complejidad de los saberes ancestrales. Este planteamiento pretende incentivar a la construcción de conocimientos y saberes alternativos con pertinencia cultural, lo que demanda un esfuerzo particular por reconocer a la diversidad de conocimientos como necesarios para construir la interculturalidad en la educación.

Con los resultados de este trabajo se pretende motivar a los actores educativos para que, a partir de las ideas planteadas desde diferentes aportes relevantes, construyan el proceso de conocimiento con enfoque intercultural.

En tal sentido, la aplicación del método etnográfico permitió un acercamiento directo al espacio de investigación, donde se reconoce una implementación metodológica que se ajusta a lo requerido en los principios de interculturalidad del sistema educativo ecuatoriano. La experiencia docente e institucional

demuestra que, a pesar de la sistemática exposición a procesos alienantes en el plano cultural, se ha logrado contextualizar la enseñanza y transversalizar los principios ancestrales en el proceso de enseñanza aprendizaje. La base de esta referencia la han dado los actores claves, los entrevistados, quienes coinciden en que el arraigo a su cultura y sus principios han permitido entender los planteamientos normativos que se integran en la normativa nacional, no deben afectar a la interculturalidad.

Según la interpretación de los resultados descritos, es posible hacer una integración práctica entre los principios de la cosmovisión andina, los saberes ancestrales y los conocimientos occidentales, en la actividad pedagógica; para ello, se ha deconstruido la concepción tradicional de enseñanza que ha regido al país desde sus inicios. Al respecto, los participantes del estudio en el grupo focal, han señalado que esto posibilita una formación humana, pensada desde lo comunitario y que reconoce la diversidad circundante del mundo, donde los saberes ancestrales pasen a ser parte de la enseñanza que busca vincular al “ser” con su “origen”, como un agente que es parte de un todo, sin perder su identidad.

El análisis presenta elementos que parecen indicar que la inclusión de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje fomenta la valoración de la diversidad cultural y el respeto hacia las distintas cosmovisiones, que en consecuencia mejora el aprendizaje. Esto contribuye a fortalecer el sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes, como también fomentar el diálogo de saberes y la convivencia pacífica, tal como determina la Constitución Política de Ecuador, cuando se refiere a construir el Sumak Kawsay. Sin embargo, es importante señalar que se han presentado limitaciones en la inclusión de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que afecta significativamente este propósito.

Entre los principales desafíos identificados por los entrevistados y los participantes de los grupos focales, señalan la falta de recursos y materiales educativos adecuados, así como la resistencia ofrecida por parte de sectores de la sociedad que no reconocen el valor de los saberes ancestrales en los procesos educativos de carácter intercultural.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

Las teorías pedagógicas aplicadas a contextos de diversidad cultural y lingüística, hasta el momento han llevado hacia la homogeneización cultural en todos los niveles educativos, comenzando desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) hasta la Educación Superior.

Aunque el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) del Ecuador propone transversalizar la interculturalidad en todos los niveles del sistema educativo del país, no ha logrado incidir de manera significativa y efectiva.

A pesar de los esfuerzos realizados en la implementación de las normas legales, como la LOEI para la Educación Básica y Bachillerato, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), no se ha logrado frenar el proceso de homogeneización cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aunque la Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad (LOCNI) exige de manera particular el cumplimiento obligatorio de interculturalizar todos los procesos en todos los niveles de gobierno, hasta la fecha no se ha cumplido a cabalidad.

En estas circunstancias, el sistema educativo ecuatoriano no cuenta con el respaldo teórico suficiente referido a la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo

cual conduce a procesos de homogeneización cultural. Esta ausencia de fundamentación teórica impulsa la tendencia eurocéntrica homogeneizadora que continúa en aumento.

Esta tendencia se acrecenta cuando las acciones estatales en el ámbito cultural se centran en enfoques de asimilación o integración, siendo especialmente preocupante que la falta de una teoría intercultural en el sistema educativo afecte las diversidades relacionadas con los pueblos y nacionalidades de raíces ancestrales.

En este sentido se identifican dos elementos que vuelven proclive al sistema educativo intercultural del país, hacia el sostenimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje centradas en una concepción segregadora de los principios complejos de la interculturalidad:

1. Las políticas públicas permiten maximizar las culturas dominantes y minimizar las culturas ancestrales que sobreviven bajo la tutela de un Estado hegemónico, monocultural y mononacional.
2. Los conocimientos sobre las formas de aprender y generar conocimientos en contextos de pluralismo cultural e interculturalidad son invisibilizados, lo que imposibilita el desarrollo de contenidos teóricos, filosóficos y académicos relacionados.

Particularmente, la invisibilización de los saberes ha obstaculizado la generación de contenidos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta situación ha llevado a la confusión de términos y conceptos como multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad e intraculturalidad. Esta confusión impide comprender una realidad compleja que permitiría construir una sociedad intercultural respaldada por un sistema educativo intercultural.

Según los indicadores disponibles, la praxis de la interculturalidad en el Ecuador, particularmente en el caso de Saraguro, no ha logrado superar los problemas relacionados con el contexto de discriminación. La razón principal para la vigencia de este problema es la formación de los agentes del sistema educativo, quienes, absolutamente todos, han sido formados bajo las teorías de aprendizaje tradicionales, sin considerar otras posibilidades: por ejemplo, el paradigma de la complejidad, que puede sostener teóricamente la integración de los diferentes saberes pertenecientes a los diferentes pueblos ancestrales.

A esta situación se suma la limitada cantidad de investigaciones que abordan las diversidades en los contextos de enseñanza y aprendizaje. Hasta ahora no se ha identificado ningún estudio que haya profundizado adecuadamente en los conocimientos que surgen de las diversidades ancestrales en el ámbito educativo.

La mayoría de las investigaciones se enfocan en aspectos antropológicos, históricos, políticos, filosóficos, sociales y lingüísticos, entre otros, pero no propiamente en las diversidades desde una perspectiva educativa y pedagógica, salvo el trabajo de Paulo Freire, quien sugiere un enfoque hacia elementos que reflejen las diversidades culturales como fuente de inspiración para alcanzar la tan ansiada libertad.

Sin embargo, es fundamental reconocer la necesidad de comprender el contexto en el que se presentan estas problemáticas y fomentar investigaciones que aborden la interculturalidad desde una óptica educativa, valorando y reconociendo los saberes ancestrales como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, para avanzar hacia una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

En esta realidad, se requiere que las instituciones educativas interculturales sean tomadas como actores centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural; así como el cumplimiento de las disposiciones establecidas en la LOEI y la LOES respecto a la incorporación de los Saberes Ancestrales.

Para lograr esto, es indispensable desarrollar una línea de investigación hacia una teoría intercultural educativa que cumpla con las siguientes características:

- a. Sea construida académicamente desde el paradigma de la complejidad, para fomentar la interdisciplinariedad en la oferta pedagógica.
- b. Sea una teoría de Pedagogía Intercultural con capacidad de promover la generación de procesos didácticos de carácter intercultural, para impulsar la identidad cultural de los diferentes Pueblos y Nacionalidades.
- c. Tenga la capacidad para motivar la búsqueda de respuestas a las grandes interrogantes sobre la interculturalidad en la Pedagogía, para que a partir de la investigación, facilite la implementación de metodologías y técnicas incluyan y vinculen los saberes ancestrales, en proyectos educativos comunitarios.

Es así que para los procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales, resalta siendo un factor determinante, el fortalecimiento de los estudios teóricos y pedagógicos vinculados al diálogo entre diferentes culturas, bajo el enfoque de la complejidad.

Con los resultados de investigaciones en este campo, se pueden proponer metas prácticas que coadyuven a mejorar la situación de los estudiantes en los sistemas educativos, donde:

1. La institución educativa debe valorar los Saberes Ancestrales Comunitarios y, por lo tanto, brindar la

posibilidad de construir la interculturalidad de manera colectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo la capacidad de vincular los saberes ancestrales que aún prevalecen en las comunidades.

2. El sistema educativo oficial debe responder a las necesidades e inquietudes interculturales de los pueblos y naciones indígenas, relacionadas con el equilibrio cósmico, del cual se derivan conceptos que influyen en los procesos pedagógicos que contribuyen al crecimiento intercultural de las personas, a partir del principio tawa o cuatripartición representada por el símbolo de la Chakana.

Finalmente, en el mismo contexto del problema y las posibles soluciones, surge la oportunidad de adoptar el paradigma de la complejidad como una alternativa al actual enfoque pedagógico ecuatoriano, que declara estar basado en la teoría sociocultural de Vygotski, conocida como constructivismo (Chiluisa Caiza, 2023), que hasta ahora ha asegurado procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la interacción de los elementos culturales, pero que ha pasado por alto los elementos cósmicos que forman parte de los Saberes Ancestrales propios de la cosmovisión andina.

Esta situación de enfoque teórico y pedagógico, ha impedido una verdadera interacción de los Saberes Ancestrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje como parte de la práctica educativa. Esta realidad responde en gran medida a la escasa investigación que se ha desarrollado al respecto y a la falta de empoderamiento hacia teorías pedagógicas que garanticen el desarrollo educativo en contextos de diversidad cultural.

Conclusiones

Esta investigación ha llevado a comprender la importancia de reconocer, valorar e integrar los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural. Además, ha permitido identificar al paradigma de la complejidad como una alternativa importante para el desarrollo de teorías que sustenten adecuadamente la interculturalidad en el ámbito educativo, desde una perspectiva holística y transdisciplinaria que permita abordar, desde la Pedagogía del Pachakutik, los desafíos educativos en contextos de una diversidad cultural y lingüística.

La experiencia del Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari, a diferencia de la literatura producida desde enfoques educativos conservadores, muestra la necesidad de desarrollar teóricamente un nuevo planteamiento pedagógico y epistémico para el modelo educativo intercultural ecuatoriano, que integre los principios de la cosmovisión andina y el conocimiento ancestral en el plano educativo.

Finalmente, identifica la necesidad de desarrollar estudios que logren teorizar -desde el paradigma de la complejidad- un nuevo enfoque pedagógico alineado al Buen Vivir, cuyo resultado provea elementos suficientes para la reestructuración de la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje intercultural en Ecuador, basados en una verdadera incorporación de los Saberes Ancestrales, porque si bien el actual modelo pedagógico ecuatoriano se declara constructivista, esta teoría resulta suficiente para responder a la complejidad de la realidad pluricultural de Ecuador en el ámbito educativo.

REFERENCIAS

- Agudelo, JJ (2016). *Pedagogías con raíz latinoamericana: experiencias de formación popular comunitaria con Nuestra Gente* Repositorio digital UASB.<http://hdl.handle.net/10644/5263>
- Armijos, C., Gilardoni, G., Amay, L., Lozano, A., Bracco, F., Ramirez, J., Bec, N., Larroque, C., Finzi, P. V., & Vidari, G. (2016). *Estudio fitoquímico y etnomedicinal de especies de Huperzia utilizadas en la medicina tradicional de los saraguros del sur del Ecuador*; actividad inhibidora de AChE y MAO. *Journal of Ethnopharmacology*, 193, 546-554. <https://doi.org/10.1016/j.jep.2016.09.049>
- Bernal Acevedo, F. (2014). *Ábaco en rojo*. <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Di%C3%A1logo-de-saberes.pdf>
- Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales y empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cango Sarango, AL (2013). Repositorio Universidad de Cuenca. Recuperado de http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20004/1/MO_NOGRAFIA%20PARA%20EMPASTADO.pdf
- Carrera, Beatriz y Mazzarello, Clemen. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. EDUCERE, 41 - 44.
- Chalán Ch, Á. P. (2011). *Pachakutik, la vuelta de los tiempos*. Cuenca: MONSALVÉ.
- Chávez Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Redalicia-Revista de Educación*, 59 - 65.
- Chilisa, B. (2005). Situando los sistemas de conocimiento. En B. Chilisa, *Situando los sistemas de conocimiento* (pág. 29).
- Chiluiza Caiza, J. M. (2023). *Educación Ecuatoriana en la actualidad. Modelos pedagógicos de enseñanza*. 7(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6317
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina*. La Paz: ISEAT.
- Freire, P. (2016 4ta ed). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones PAIDOS.

- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile: SIGLO VEINTIUNO.
- Gómez, J. (2015). *Saberes ancestrales en la educación intercultural*.
- González Terreros, MI (julio - diciembre de 2015). Revista colombiana de educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413642323006.pdf>
- Kuper, W. (1993). *Pedagogía intercultural bilingüe*. Quito: ABYA-YA
- Kutipa Lima, J.d. (1993). LIBROS. Recuperado de https://books.google.com.bo/books?redir_esc=y&hl=es&id=l9xAwQEACAAJ&focus=searchwithinvolume&q=pensamiento+andino
- Lajo, J. (2005). *Qhapaq Ñan. La ruta inka de sabiduría*. Lima: Amaro Runa Ediciones.
- Lesvia., R. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. Revista Latinoamericana de estudios educativos, 9-58.
- Milla Villena, C. (2005). AYNÍ. Lima - Perú: AMARU - WAYRA.
- Milla Villena, C. (2011). *Génesis de la cultura andina*. Lima: Amaru Wayra.
- Maldonado, A. (2013). Repositorio Digital UASB - Quito. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10644/3827>
- Montaluisa, LO (1985). La cultura quichua: aportes para el análisis de algunos de sus componentes. CULTURA Revista del Banco Central del Ecuador, 433 - 450.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morín, E. (sf). *Siete Saberes Necesarios a la Educación*. París: UNESCO,
- Pérez Luna, E. &. (2008). *Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela*. SciELO.
- Restrepo, E. (2016). La educación intercultural y los saberes ancestrales. Educación y ciudad.
- Rojas Reyes, C. (2019). *Ontología andina desde el manuscrito de Hurarochiri..* Quito.

- Salomon, F. y Urioste, G. (. (1991). *The Huarochiri Manuscript*. Austin: University of Texas Press.
- Sánchez-Pástor, F. M., Gonfiantini, V., Valarezo-Cueva, A. S. (2022). *El Camino de Regreso a Casa Una pedagogía del Buen Vivir desde la Complejidad*. Santa Ana de Coro. ISBN: 978-980-7792-59-2
- Taylor, G. (2008). *Ritos y tradiciones del Huarochirí*. Lima: IFEA/IEP/ Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima - Perú: Unicef.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: llas insurgencias políticas - epistémicas de reembolsar el Estado*. TÁBULA RASA, 131 - 152.
- Walsh, K. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima - Perú: UNICEF.
- Yanes, J. (2002). *Yanantín*. Quito: Abya - Yala.
- Yáñez, J. (2002). *Yanantin: La filosofía dialógica intercultural del manuscrito de Huarochirí*. Quito: Abya-Yala.
- Reynaga, R. (1993). *Escribir*. <https://es.scribd.com/document/374143308/Tawa-Inti-Suyu-Cinco-Siglos-de-Guerra-Kheswaymara-Contra-Espana-Wankar-Ramiro-Reynaga-Burgoa>
- Vacacela Lozano María Asunciona. Hinojosa Mónica, AL (2020). *La transmision de los saberes ancestrales en Saraguro-Ecuador*. Loja: Académica Española.
- Yulissa, R. (2017). *Academia*. Recuperado de Academia: https://www.academia.edu/30234864/Definici%C3%B3n_de_teoría_del_aprendizaje_de_vigotsky
- Zaylín Brito, L. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Br_ito.pdf

DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UN BALANCE DEL ESTADO DEL ARTE

*Psychosocial Disability in the university setting:
A balance of the State of the Art.*

DOI: [10.69633/zbs19s44](https://doi.org/10.69633/zbs19s44)

Recibido: 05/11/2024 Aceptado: 09/02/2025

* Sergio Ortiz Guerra

<https://orcid.org/0009-0000-0036-2106>

Colegio de Psicólogos de Chuquisaca
Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)
seorg@hotmail.com

RESUMEN

Ante el problema de la educación universal surgieron iniciativas como la educación especial y la integración para brindar otra alternativa a la segregación de los estudiantes. Hoy en día, se habla de inclusión de la diversidad en lugar de integración de la discapacidad. Algunas investigaciones emplean el término discapacidad psicosocial, propuesto por la ONUM en otro contexto, para referirse a sujetos que no presentan un déficit cognitivo que les impida desarrollar una carrera académica, sino que presentan situaciones particulares que requieren adaptación o atención de la institución educativa. Es el caso de los autismos y las psicosis sin diagnóstico de retraso mental, entendidas en este estudio desde la perspectiva del psicoanálisis de orientación “lacaniana”, ya que enfatiza la singularidad sobre la estandarización, patologización y homogenización, dando cabida a la diversidad y a la diferencia.

*Psicólogo por la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca; Magister en Psicología Clínica por la Universidad Andina Simón Bolívar -Sede Central; Diplomado en Educación Superior y Recursos Humanos; Docente en grado y posgrado de universidades públicas y privadas; Experiencia como psicólogo clínico en instituciones que trabajan discapacidad, abuso sexual y desarrollo integral de niños y adolescentes.

Se revisa el contexto posmoderno global, nacional y local de la problemática del estado de inclusión universitaria de estudiantes de grado con diversidad psicosocial en la ciudad de Sucre, Bolivia, como también las políticas de inclusión para, en base a ello, formular los lineamientos del Estado del Arte sobre el tema y generar un balance del conocimiento existente.

Este balance muestra que la mayor parte de la información sobre la inclusión es de origen anglosajón y se refiere principalmente a la discapacidad física. En cuanto a la discapacidad psicosocial (psicosis y autismos), predomina la información clínica sobre la educativa y sobre esta última, abunda la información referente a la infancia y la etapa escolar, con una notoria mayor cantidad de casos de autismo sobre los de psicosis.

En las investigaciones existe una prevalencia en la aplicación de entrevistas que buscan conocer el punto de vista de los actores. Coinciden especialmente en lo incipiente de las condiciones de las instituciones educativas para la inclusión de este tipo de diversidad y resaltan el rol de los docentes, la cultura de inclusión, el rol de los compañeros y las adaptaciones caso por caso que se puedan realizar.

Palabras clave: *discapacidad psicosocial, inclusión, singularidad, psicosis, autismo, psicoanálisis.*

ABSTRACT

Faced with the problem of universal education, initiatives such as special education and integration arose to provide another alternative to the segregation of students. Nowadays, we talk about diversity inclusion instead of disability integration.

Some research uses the term psychosocial disability, proposed by ONUM in another context, to refer to subjects who do not present cognitive deficits that prevent them from developing an academic career, but do present particular situations on a case-by-case basis that require adaptation or attention from the educational institution, in the case of autism and psychosis without a diagnosis of mental retardation; which are understood in this study from Lacanian-oriented psychoanalysis, since it emphasizes singularity over standardization, pathologization and homogenization, essential when it comes to inclusion of diversity and room for difference.

The global, national and local postmodern context of the problem of the state of university inclusion of undergraduate students with psychosocial diversity in the city of Sucre, Bolivia is reviewed, as well as the inclusion

policies, to formulate the guidelines of the state of the art on the subject and generate a balance of existing knowledge.

This balance shows that most of the information on inclusion is of Anglo-Saxon origin; it refers to physical disability, in terms of psychosocial disability (psychosis and autism); clinical information predominates over educational information, and within education, there is an abundance of information referring to childhood and the school stage with a notable number in the cases of autism over psychoses.

In research, there is a prevalence of interview applications that seek to know the point of view of the actors, They agree especially on the incipience of the conditions of educational institutions for the inclusion of this type of diversity and highlight the role of teachers, the culture of inclusion, the role *of colleagues and the case-by-case adaptations that can be made.*

Keywords: psychosocial disability, inclusion, singularity, psychosis, autism, psychoanalysis

INTRODUCCIÓN

El contexto global que se impone está configurado por la época que conocemos como posmoderna. Un análisis de los fenómenos humanos como la educación, implica comenzar por tener en cuenta los efectos del momento actual del discurso hegemónico, ya que este orienta las tendencias y las maneras de concebir: lo adecuado e inadecuado, lo sano y lo enfermo, lo normal y lo anormal, lo admirable y lo despreciable (Miller J. A., 2018).

La posmodernidad hace referencia a la Modernidad, de la que exacerba ciertas tendencias y corta con otras; por ello, es menester partir de la Modernidad, que reemplazó violentamente la hegemonía de la fe religiosa y la sacralidad de los linajes de la nobleza, factores que sostenían un orden social de superioridades tácitas basadas en títulos de sangre y tradición, por un discurso tecno-científico, democrático, anticolonialista, revolucionario, con utopías de igualdad

social y progreso, culto al trabajo, eficiencia de la máquina, producción industrial, derechos humanos y centralismo del estado (Lipovetsky, 2000).

La ideología revolucionaria de la modernidad es impulsada por la Revolución Francesa, fomentando los movimientos independentistas en América, dando lugar a las repúblicas. Con el avance de los tiempos, las mencionadas utopías de progreso proponen sus modelos de sociedad, y se dividen entre aquellas que son de derecha y aquellas que son de izquierda. La tensión entre ellas llega a un momento álgido en la Guerra Fría, produciéndose a fines de la década de los 80 la caída del Muro de Berlín, con una consecuente despolarización de estas potencias y la consolidación de la hegemonía capitalista a la caída de la Unión Soviética (Iriarte, 1999).

Se impulsa la ampliación de mercados, la transnacionalización de capital, se socializan valores, usos y costumbres, ante la ruptura de la rigidez en las fronteras nacionales. Se da entonces la globalización: "...un proceso creciente de unificación de los mercados y de homogenización de la producción mundial según el modelo capitalista. La cibernética y la informática orientan y dinamizan todo este proceso..." (Iriarte, 1999).

De esta forma, se ingresa a la Posmodernidad y por primera vez en la historia de la humanidad circula un discurso, con sus tendencias y consecuencias a nivel global, dando continuidad y desarrollo a la vocación tecno-científica de la Modernidad, al enfoque de derechos humanos y también al imperativo de producción que exacerba el consumo masificado.

A su vez, se ha realizado un corte a otras directrices del discurso moderno: la moral puritana, los referentes de la alteridad social, los valores del ahorro, abstinencia, paciencia, templanza, constancia, esfuerzo y disciplina, dando lugar a dispositivos

abiertos y plurales que pregonan un individualismo hedonista, con diversidad de posibilidades a elección, rechazando estructuras uniformes desde enfoques globalistas y progresistas que impulsan e influyen en las políticas internacionales (Lipovetsky, 2000).

Algunos de los efectos más notorios del discurso posmoderno son la caída de los referentes sociales de la modernidad, el consumo masificado, el hiperindividualismo (Lipovetsky, 2000) y el cenit del discurso de la cuantificación (Miller J. A., 2015). Fenómenos posmodernos que también se encuentran inmersos en la educación y configuran problemáticas puntuales.

El campo educativo es un espacio crucial de encuentro con el momento actual del discurso hegemónico, ya que es uno de los principales medios por los cuales se reproduce la ideología en boga (Althusser, 1974). El discurso de la Modernidad en lo educativo configuraba un régimen disciplinario, vigilante, vertical, represor, discriminador, parafascista, con rígidos ideales que castigaban las diferencias individuales (Recalcati, 2016).

Lo educativo ha seguido hoy en día la tendencia posmoderna, y ha abandonado la verticalidad y adquirido el modo líquido y horizontal en sus vínculos, propio de los tiempos (Bauman, 2006). La tendencia posmoderna del discurso educativo ya no es correctivo-represiva, juzgando, cohibiendo, imponiendo, generando así conflictividad y rebeldía, su tendencia es la de la sociedad de consumo. La tolerancia, disciplina, paciencia y perseverancia que eran valores cardinales desde el discurso moderno en educación, son remplazados por los valores fomentados por el mercado: la satisfacción inmediata ofrecida en multiplicidad de opciones a precios módicos y en variedad de modos de pago; lo rápido, fácil y cómodo son eslogan publicitario y modo de vida que desplazan la perseverancia,

disciplina y fomento al ahorro propios de la ética protestante que influyó en el discurso de la modernidad (Recalcati, 2016).

A su vez, el régimen tecno-económico (Bell, 1994) posmoderno también ha influido en lo educativo, en la demanda de producción-consumo, para lo que se diseñan modelos curriculares con una pedagogía hipercognitiva y tecnócrata, homóloga a la empresa, que tiene el objetivo de producir habilidades eficientes y adecuadas para la producción masiva, donde lo central son el rendimiento, las competencias, los estándares de desempeño (Recalcati, 2016).

Por otra parte, la situación posmoderna también toca al cuerpo docente, la horizontalidad líquida¹ que anula las diferencias y asimetrías con la autoridad en nombre de un "derecho a la igualdad", lleva a la dificultad de diferenciación simbólica de roles, que hacen difícil el ser padre, ser maestro, ser líder ante el derrumbe de lo simbólico, que genera un contexto donde la palabra pierde peso, circula a nombre de la "libertad de expresión", mostrando lo íntimo con toda crudeza y lo privado morbosamente; se fomenta el diálogo y la expresión emocional en proliferaciones vacías de significado y relevancia que han perdido el nexo con sus consecuencias (Recalcati, 2016).

Inmerso a todo ello se encuentra la priorización de una crianza donde "no falta nada", que implica el evitar todo trauma y dificultad, para asegurar el éxito a los hijos en la vida, y los límites son entendidos como autoritarismo. La disolución de los adultos como representantes de la ley simbólica conlleva la desorientación de los jóvenes en una horizontalidad hedónica indiferenciada. El modelo de familia actual, en el que el o los padres pasan mucho tiempo fuera de casa, deja poco tiempo de dedicación y atención en el crecimiento de los hijos,

¹ Término empleado para referirse a la simetría y trato de par en el vínculo docente-estudiantes.

quienes se sumergen en una conexión simbiótica con el objeto tecnológico y el internet, que fomenta el alejamiento de los vínculos sociales y el aislamiento (Recalcati, 2016).

Así la educación postmoderna se caracteriza por: el empuje al consumo masificado, la producción acelerada, la saturación de tareas, información, tiempos y trabajo, la eficiencia, la funcionalidad, el cumplimiento de estándares de desempeño, ser competente y ser competitivo entre otros, son los rasgos propios de la educación posmoderna. En este contexto cabe preguntarse sobre el estado de inclusión educativa bajo estas coordenadas socio-históricas.

A partir de que en Europa, a fines del siglo XIX, la educación deja de ser privilegio de una élite social y se abre a otras clases, haciéndose incluso obligatoria, surge el problema de cómo educar a toda la diversidad que trae consigo la educación universal. Cada época ha dado su respuesta.

En la dicotomía entre los normales y los que no lo son, el lineamiento general era inevitablemente llevar a la "normalidad" a quienes están lejos de ella. En esa empresa, por la década de 1970, lo primero que tuvo lugar fue la educación especial, aislar a los sujetos en lugares, clases, instituciones donde solo estén ellos. Es un modelo médico asistencial que ve al sujeto en condición de déficit, enfermedad, un problema a ser curado, "...por lo que es necesaria la rehabilitación centrada en el sujeto como paciente, quien requiere intervención médica individualizada" (Céspedes, 2005, pp. 108-113).

Luego surgió la integración, en un intento de subsanar la segregación de la educación especial, donde muchos sujetos no encajaban. La integración tenía aislados a estos sujetos dentro de la institución o clase y aunque reconocía en abstracto su capacidad productiva, al igual que la educación especial, seguía

un modelo médico centrado en el déficit, descontextualizado de lo social y desconsiderado de lo particular de cada caso (Juárez et al., 2010).

En respuesta a lo anterior, a fines del siglo XX, en Estados Unidos nace el concepto de la *inclusión educativa*, teniendo como eje central la idea de diversidad, que permite evitar las dicotomías segregadoras, e intenta sustituir la idea del déficit por la de potencialidad y posibilidad de cada sujeto educativo. Bajo este concepto, se piensa que “incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad” (Semenario Región, 2004). De esta forma, toma cuerpo el modelo social de la inclusión que, al otro extremo del modelo médico, provocará, a manera de síntesis, el surgimiento del modelo de la diversidad funcional, hoy dominante en los estudios sobre la discapacidad (Toboso Martín, 2018) y que tomamos como paradigma en este estudio.

Este paradigma propone un marco discursivo orientado a promover condiciones para un cambio en la interpretación social de la discapacidad al “...considerar igualmente valiosas todas las expresiones diferentes de funcionamiento posibles, al asumir que cada persona incorpora un modo particular y propio de funcionamiento” (Toboso Martín, 2018).

Además, se aleja de una perspectiva capacitista y normalizadora tan impregnada en la sociedad, al cuestionar la existencia de un conjunto normativo de capacidades estándar que deberían ser inherentes al cuerpo de cualquier sujeto. En cambio, considera la diversidad funcional humana como algo inherente al ser humano, y una más de las diversidades humanas como raza, etnia, orientación sexual, religión, género, lenguas, características físicas, sociales, formativas, económicas, psicosociales, culturales y lingüísticas (Toboso Martín, 2018).

En ese sentido, considera el basto de la cualidad humana en su funcionamiento sensorial, físico y psíquico (Palacios & Romanach, 2006), y además entiende que los supuestos márgenes de la normalidad funcional son estrechos y cualquiera puede salir de ellos por lesiones, embarazo y envejecimiento; lo que motiva la promoción de valorar la diversidad funcional como un elemento transversal al momento de evaluar la calidad de vida de los grupos humanos, al asumir un modo singular de funcionamiento en cada sujeto (no solo en la discapacidad) y considerar su variación a lo largo de la vida y diferentes contextos.

Con ello, frente a la noción de “capacidad” inherente al sujeto, propio del discurso de la estandarización, se plantea el funcionamiento como la convergencia dinámica entre cuerpo y entorno:

el funcionamiento no está ni en el cuerpo, ni en el entorno, sino en la relación entre ambos ... el funcionamiento requiere de condiciones que se refieren tanto al cuerpo, como a las características del entorno ... Bajo la mirada capacitista, lo que tenemos son personas con su cuerpo normativo y normativizado por las capacidades socioculturalmente valoradas y privilegiadas en esta sociedad particular, que funcionan de manera capaz en determinados entornos (Toboso Martín, 2018).

Desde finales del siglo XX, a nivel global, se encuentra en boga la adopción de enfoques inclusivos en la educación. Estos enfoques se reflejan, a través de políticas a nivel internacional y nacional, en dos dimensiones: una institucional (mecanismos de ingreso, atención, seguimiento y egreso); y otra pedagógica (modelo educativos y planes de estudio) (Garduño y otros, 2019).

Bolivia está suscrita a organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), organismo especializado de las Naciones Unidas que ha elaborado, compartido y divulgado una serie de documentos sobre políticas y prácticas inclusivas para favorecer el acceso, participación, procesos y aprendizajes inclusivos de quienes llaman Personas con Discapacidad (PCD) y a otros grupos en condiciones de vulnerabilidad por su condición racial, étnica, religiosa, económica, etc, ante la necesidad evidente del fenómeno de la globalización y migración internacional (UNESCO, 2017).

En este contexto, se plantearon los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). En cuando a nuestra investigación, el objetivo que nos concierne es el cuarto: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. En las metas de este objetivo, se establece que para el 2030 a nivel mundial se garantizará el acceso igualitario y en entornos de aprendizaje inclusivos y eficaces (CEPAL, 2015).

Bolivia también se encuentra suscrita al organismo latinoamericano denominado: Organización de Estados Americanos (OEA), en una perspectiva social de brindar más derechos para más gente, que incluye el derecho a la educación y la inclusión en ella, contemplando el acceso a una educación de calidad, reducción de brechas, desigualdades, desarrollo integral y sostenible (OEA, 2016).

En Bolivia, la última reforma educativa promulga la Ley 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” del 20 de diciembre de 2010 (Gaceta Oficial de Bolivia, 2010). En esta ley se decreta el derecho a una educación universal, productiva, gratuita y sin discriminación en todos los niveles. Dentro de sus bases, se declara inclusiva al asumir la diversidad de los grupos y garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes.

Dentro de la mencionada ley se establece la estructura del Sistema Educativo Plurinacional, que comprende los Subsistemas de Educación: Regular, Alternativa y Especial y de Formación Profesional. Es transversal a todo el documento de esta ley la referencia a lo cultural, con lo que se denota el énfasis a la inclusión de la variedad étnica, racial y lingüística. Por otro lado, el Subsistema de Educación Alternativa y Especial sería aquel destinado a atender necesidades y expectativas educativas de “personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional”.

El ámbito universitario se encuentra dentro del Subsistema de Educación de Formación Profesional, las universidades reconocidas por el Estado Boliviano son las Universidades: Públicas Autónomas (regidas por la Constitución Política del Estado), Privadas, Indígenas (regidas ambas por el Ministerio de Educación) y de Régimen Especial (regidas por el Ministerio del ramo y el de Educación).

En Bolivia existen 54 universidades y el presente estudio se realizará específicamente en la ciudad de Sucre, donde 6 de ellas brindan servicios educativos a nivel de grado (licenciatura)²:

- Universidad pública autónoma: Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- Universidades privadas: Universidad Pontificia Católica Boliviana San Pablo, Universidad del Valle, Universidad Domingo Savio, Universidad Boliviana de Informática y la Universidad Unidad.

De las instituciones mencionadas, la Universidad de San Francisco Xavier y la Universidad Pontificia Católica

² Cabe señalar que en Sucre también se tiene a la Sede Central de la Universidad Andina Simón Bolívar (Órgano Académico de la Comunidad Andina), que si bien forma parte del SUB y del CEUB, sólo brinda servicios educativos de posgrado y por ello no formará parte de este estudio que se enfoca en los servicios educativos de grado (licenciatura).

Boliviana San Pablo forman parte del Sistema de la Universidad Boliviana (SUB).³

El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) es el organismo central que representa al Sistema de la Universidad Boliviana y es el encargado de coordinar, programar y ejecutar actividades académicas, administrativas y financieras. Es ahí donde se genera el marco de referencia con el Modelo Educativo para la gestión académica de las universidades pertenecientes a este sistema. A continuación se hará referencia a sus principales fundamentos institucional que servirán de criterios para el desarrollo de este trabajo:

Dentro de dicho Modelo Educativo se hace alusión a la inclusión social, cultural y de género y a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la UNESCO.

De dentro de su marco político declara: “Asegurar la equidad e inclusión social” y la “Concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas”. (CEUB, 2023)

Entre sus fundamentos Sociológicos-Políticos-Económicos indica: “La educación universitaria está orientada a la construcción de una sociedad democrática, soberana, más justa y equitativa; fundada en valores de igualdad, inclusión, dignidad, libertad, reciprocidad, respeto, complementariedad y armonía”; “Democracia e inclusión social: Garantía de libre participación de todos los sectores e ideologías, respetando la pluriculturalidad e incluyendo activamente a los sectores tradicionalmente excluidos, transversalizando la equidad de género y generacional”. (CEUB, 2023)

³ Cabe señalar que en Sucre también se tiene a la Sede Central de la Universidad Andina Simón Bolívar (Órgano Académico de la Comunidad Andina), pero no es parte de este estudio porque sólo brinda servicios educativos de posgrado.

En sus fundamentos Psicológicos expresa la importancia de la: “singularidad y pertinencia de contexto: La capacidad de autoaprendizaje permanente, la autorregulación emocional y la responsabilidad social ambiental que reconoce la singularidad humana, la institución sostiene todas sus acciones desarrolladas de manera pertinente según el contexto; relevantes en relación con las personas y sus circunstancias teniendo que cada acción sea significativa”. (CUEB, 2023)

A lo largo de todo el documento existe mención a lo inclusivo, sobre todo referido a la discriminación de género y cultural, pero no estipula nada sobre la discapacidad psicosocial ni inclusión educativa o pedagógica. Solo en dos puntos se hace alusión a la “discapacidad”. Por ejemplo, en la viñeta “Empleo de las Tecnologías Educativas TIC, TAC, TEP y otras” del inciso 3.1.1. Formación Profesional de Grado de los lineamientos del modelo educativo en el capítulo tres. Allí leemos que las instituciones académicas “Implementan paralelos no presenciales (con la misma carga horaria de la oferta presencial), destinados a estudiantes que trabajan y a aquellos con alguna discapacidad”. Asimismo, en la viñeta de “Admisión a la carrera o programa” del inciso 4.1.5. Estructura curricular del capítulo cuatro “Modelo académico universitario”, leemos sobre una “Admisión Especial, aplicable a personas con discapacidad, por convenios suscritos por las universidades y otros que determine cada universidad”. (CEUB, 2023).

Cabe indagar en las directrices que cada universidad particularmente realiza en sus núcleos de Bienestar Estudiantil y cómo éstas posibilitan la inclusión, ya que no existe universidad en Bolivia que restrinja su admisión a estudiantes por una condición de diversidad.

Desde el punto de vista de esta investigación, llama la atención que en el mencionado Modelo Educativo del Sistema de la Universidad Boliviana no se encuentren explicitados y desarrollados dentro

de su política educativa, el marco, los principios o fundamentos pedagógicos, tampoco la consideración de lo inclusivo, como sí sucede en la ley de educación. En este modelo, lo más cercano a esto lo encontramos en el inciso 2.2.5. Fundamentos Psicológicos del capítulo dos: Marcos y fundamentos del Modelo Educativo, en el punto 3, “Singularidad y pertinencia del contexto”, donde se reconoce la singularidad humana.

Además, SUB asume y mantiene el Modelo por Competencias que es adoptado por universidades que no pertenecen a este sistema (Gantier Limiñani, 2020). El discurso hegemónico en el ámbito universitario boliviano es entonces tecnocrático, enfocado en la eficiencia, la competencia y la estandarización de procesos.

Este estado de la cuestión contextual abre el problema de las condiciones educativas a las que se refiere esta investigación en dos aristas: la socio-institucional y la del sujeto al que van dirigidos los procesos educativos. Hablar de procesos de inclusión implica una instancia inclusiva y un sujeto a quién se incluye. Este documento se propone investigar los estudios que se han realizado sobre el tema.

A los objetivos de la investigación concierne no todos los estudiantes de grado que puedan nominarse dentro de la diversidad. La diversidad se refiere a la presencia de personas con diferentes características como pueden ser de raza, etnia, orientación sexual, religión, género, lenguas, físicas, sociales, formativas, económicas, psicosociales, culturales, lingüísticas, etc. La diversidad alude al basto de posibilidades en la cualidad de las personas.

De toda la amplitud a la que la diversidad se refiere, a este trabajo le concierne la denominada discapacidad psicosocial. El término *discapacidad psicosocial* es empleado por la Organización Mundial de Salud sin referirse a lo

específicamente educativo, sino, en general, a personas con diagnóstico de trastorno mental que han sufrido los efectos de factores sociales negativos, como el estigma, la discriminación y la exclusión(...). Estos factores pueden contribuir a que las personas con trastornos mentales no busquen ayuda o tratamiento, y que tengan menos oportunidades laborales y sociales(...). El estigma hacia las personas con trastornos mentales puede manifestarse en: prejuicios, estereotipos, discriminación, rechazo y omisión (OMS, 2017).

A pesar de que no es claro el lugar para los sujetos autistas o psicóticos en esta categoría diagnóstica utilizada por la OMS, existen trabajos (Suárez & Chalarca, 2019) (Cortés y otros, 2023) que sugieren y emplean la utilización de esta nominación para el trabajo en educación inclusiva con estos sujetos para distinguirla de la discapacidad intelectual o física. Estas investigaciones emplean entonces el término de “discapacidad psicosocial” para referirse a sujetos que no presentan un compromiso cognitivo que les impida construir un saber académico o laboral consistente, sino que tienen características singulares en su estructura mental que pueden dificultarles altamente el encontrarse con procesos estándar.

Es llamativo y paradójico que el término de *discapacidad psicosocial*, usado para nombrar algunas condiciones estigmatizadas y rechazadas, emplee la palabra “discapacidad”, y que además se refiera a sujetos con “trastorno”, términos que aluden a la noción de deficiencia. Lo que lleva una connotación de lo sano-enfermo, a una valoración cuantitativa de *escasez* y *disminución* y alude además a un estándar de normalidad; sin embargo, es el único término encontrado en el ámbito de la educación inclusiva hasta ahora para referirse, por ejemplo, a autistas y psicóticos, en quienes se encuentran varios elementos que evidencian que la característica de “discapacidad” que se les

atribuye, no es coherente con sus verdaderas capacidades. Estas personas, a menudo no presentan otros diagnósticos como retraso mental, secuelas físicas de ciertas condiciones o una psicosis desencadenada en estado avanzado (en el caso de las psicosis); además, no presentan un compromiso cognitivo que les impida construir un conocimiento y un verdadero avance académico y por tanto integrarse a la educación superior, incluso existen muchos sujetos notables tanto psicóticos como autistas como pueden ser: James Joyce, Paul Schreber, Salvador Dalí (psicosis) y Temple Grandin, Daniel Tammet y Anthony Hopkins (autismo).

Es pertinente especificar la base teórica a partir de la cual se comprenden tanto los autismos como las psicosis en esta investigación, y por qué se considera pertinente esa elección. La base teórica es el psicoanálisis lacaniano, ya que su enmarcamiento conceptual es compatible con los planteamientos de la diversidad, el énfasis en el respeto, consideración y preponderancia de la singularidad por sobre la generalización; además, se sostiene en un discurso alejado de la tendencia a la estandarización y se consideran directrices éticas fundamentales de inclusión de la diversidad. Para el psicoanálisis lacaniano “incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad” (Semanario Región, 2004). Acoger la diversidad lleva entonces a poner en práctica un conjunto de recursos para superar las particularidades propias, rompiendo con la homogenización (Juárez y otros, 2010). Este psicoanálisis lacaniano desarrolla su teoría sobre estructuras como las psicosis y autismos desde un lugar diferente al de la homogenización. Este psicoanálisis:

tiene que ver con un real⁴ que opone cierta resistencia a conformarse con el régimen de lo homogéneo ... Cuando justamente la categoría de sujeto ... es in-homogénea, es decir que el sujeto justamente no es una categoría, no

4 Es uno de los tres términos transversales de la teoría lacaniana: real, simbólico e imaginario. Lo real es aquello que no es susceptible de representación.

es susceptible de categorización.... el discurso analítico obviamente es lo contrario del discurso de la evaluación: “no serás comparado” ... Estamos allí ante un orden que proscribe la comparación (Miller J. A., 2015).

En esa línea, a partir de la posición ética que brinda el psicoanálisis lacaniano, se entiende a las psicosis y autismos como formas de organización psíquica fijas una vez constituidas, que implican un determinado tipo de funcionamiento defensivo y de administración de la energía psíquica inconscientes, como producto de los efectos en la inserción en el lenguaje. Desde la teoría clásica, son tres estructuras clínicas: la neurosis, la psicosis y la perversión; las investigaciones psicoanalíticas de las últimas décadas ubican otra posición subjetiva muy singular de respuesta que es la del autismo, cuyo estatuto como estructura clínica representa hoy en día un trabajo en proceso (Laurent, 2024).

Las estructuras clínicas no tienen que ver con categorías de personalidad, rasgos de carácter o tipos de temperamento, tampoco se trata de cuadros patológicos a la suerte de enfermedades mentales producto del consenso de un comité de expertos, una clasificación estadística o muestreos representativos que conformen una curva normal y establezcan un estándar (Torres, 2014). Por ello, las nominaciones de psicosis y autismos en este trabajo no están referidas a los manuales de trastornos mentales, ni siguen un modelo médico, ni “neuro” con nociones de salud, enfermedad, normalidad, categorización o graduación del discurso cuantitativo.

Las estructuras clínicas son maneras en que la subjetividad se posiciona. Existen funcionamientos, defensas, síntomas y dinámicas tipo, pero la tipología no agota al ejemplo de esta tipología, ya que existirá una manera particular en que aquel singular sujeto realiza “el tipo”. A diferencia de otros enfoques, el psicoanálisis pone el mayor énfasis en esa manera singular de

realizar, que en la tipología. Las estructuras clínicas son de una diversidad irreductible, aunque tiendan a permanecer en un solo marco estructural. La estructura clínica es entonces un recurso artificial, relativo y necesario para la orientación y comprensión del caso, más no la última palabra sobre alguien, ni algo que nos ayuda a conocer y dialogar con el sujeto. El diagnóstico psicoanalítico de la estructura clínica representa una orientación inicial en sus tendencias, más no la última palabra sobre este, ya que siguiendo la constante que impone el lenguaje: un ser hablante no puede representar la clase de todos los sujetos, porque el sujeto es sujeto por el lenguaje, es justamente el lenguaje lo que lleva a la singularidad subjetiva (Torres, 2014).

Con todo lo anotado en la presente introducción, que parte de lo más genérico a lo específico, se llega al punto de esbozar la problemática de investigación: ¿Cuál es el estado de inclusión educativa de estudiantes universitarios de grado con discapacidad psicosocial en la ciudad de Sucre-Bolivia?

Las condiciones del contexto hasta aquí presentadas en distintos ámbitos, tanto en lo histórico, global, nacional y local abren una problematización que permite definir la orientación de las preguntas investigativas al momento de la búsqueda de información y relevamiento de los datos, vacíos, consistencias e inconsistencias en el abordaje del tema hasta ahora elaboradas por otros autores: ¿Qué investigaciones existen, que aborden el tema de la inclusión de la discapacidad psicosocial en la universidad en Bolivia? ¿Qué investigaciones existen que aborden las necesidades educativas de la discapacidad psicosocial a nivel internacional? ¿Qué enfoques teóricos e investigativos poseen estas investigaciones? ¿Existen regularidades a partir de estas investigaciones en el tratamiento del objeto de estudio?

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología empleada en el presente trabajo comenzó por la recopilación bibliografía referida a la inclusión en educación superior en discapacidad psicosocial a partir de diferentes fuentes, siguiendo también la bibliografía utilizada por las mismas. Procediendo a la lectura de estos documentos, se evalúa y selecciona la información pertinente al problema de estudio para conocer los límites del conocimiento en torno al tema, vislumbrando los cuestionamientos puntuales y pertinentes a ser tratados, todo ello concierne al denominado método bibliográfico.

Una vez explorada e identificada la información pertinente, se establecieron relaciones entre dos o más fenómenos, procesos, conjuntos de elementos o datos y documentos hallados para obtener razones válidas en la explicación de diferencias o semejanzas. Se empleó este método comparativo, para que una vez estudiada la información de las diversas fuentes se pueda establecer las relaciones, semejanzas, diferencias, recurrencias, convergencias y divergencias entre estas.

De manera transversal a todo el trabajo realizado en la elaboración de este proyecto, se realizó un análisis constante de los datos, siendo necesario estudiar cada parte de manera analítica, para luego integrarlas en interpretaciones conclusivas que respondan a las cuestionantes, permitiendo una síntesis (Behar, 2008).

RESULTADOS Y ANÁLISIS

En la búsqueda de investigaciones realizadas sobre la inclusión a nivel general, existe multiplicidad de documentos a nivel nacional como internacional que tratan el tema desde la diversidad funcional, atendiendo principalmente las necesidades físicas (estructura de los edificios, espacios, accesos, etc) y curriculares (didácticas, temáticas, materiales de aprendizaje, organización de contenidos).

Destaca, dentro de los aportes para la inclusión educativa en general, la publicación en el año 2000 de la primera versión del índice de inclusión de la Universidad de Bristol en Inglaterra, como un instrumento para el diagnóstico e intervención en educación inclusiva, que se tradujo a otros idiomas para aplicarse en países europeos. La UNESCO financió adaptaciones para escuelas en América Latina y el Caribe.

El documento además de aplicarse en varios ámbitos, es referente para la elaboración de otros instrumentos de recolección de datos sobre el tema o como guía investigativa (Garduño y otros, 2019). El índice aborda las siguientes dimensiones: Dimensión A. Cultura inclusiva; Dimensión B. Políticas inclusivas; Dimensión C. Prácticas inclusivas.

En lo referido al autismo y psicosis en escenarios de educación superior a nivel local (Sucre) o nacional (Bolivia), no se encontraron estudios; por lo que la búsqueda se realizó hacia aportes internacionales.

La mayor cantidad de la bibliografía sobre autismo y psicosis, está referida al campo clínico en desmedro del educativo, y en los textos educativos existe innumerable cantidad de material referente a la infancia y aportes en entornos escolares (Escobar Zabala & Bravo Mancero, 2025) (Sánchez Romero y otros, 2024) (Leo, 2010), donde tratan la detección e intervención temprana (Cámara Borges, 2023) (López Lázaro & Larena Colom, 2016), evaluación de necesidades (Lahera y otros, 2020), programas de capacitación, intervención o autocuidado para tutores y familiares (Adrianzen y otros, 1999). Sin embargo, el abordaje clínico y escolar no compete a los objetivos de esta investigación, que van referidos a la inclusión universitaria.

En lo referente al tema de inclusión en educación superior, existen varias investigaciones que abordan el tema de la

inclusión de discapacidad general: como las políticas públicas y responsabilidad social en inclusión (Pilay José & Salinas Arreaga, 2025) (Tamayo, 2025) (Estay Sepúlveda y otros, 2015), promoción de la inclusión (Garay & Lozano, 2024) (Rodríguez-Peral y otros, 2024), y trabajos que abordan la inclusión de la discapacidad de manera específica: como la discapacidad intelectual (Martos & Ortiz, 2025).

Desde la perspectiva psicoanalítica y abocada al tema escolar, se encuentran los aportes del Proyecto Alojjar (Barrionuevo y otros, 2015) (Barrionuevo y otros, 2016) (Polizzi, 2018). En estos trabajos se exponen abordajes de caso por caso, que pregonan un dejarse llevar por el sujeto para luego hacerle un lugar y orientarlo, respetando la singularidad de sujetos no solo autistas o psicóticos.

Entre autismo y psicosis la mayor producción científica se relaciona con el autismo. Se hallaron 24 textos publicados en revistas internacionales que se refieren o aportan a la etapa universitaria. Estas investigaciones se centran en 5 grupos: el primero se refiere a tutorías para el acompañamiento del estudiante autista; el segundo a la transición del estudiante autista del colegio a la vida adulta o la universidad; el tercero a la percepción, los prejuicios, actitudes, acciones de los compañeros; el cuarto a los modos subjetivos de ser e interactuar, sintomatologías y dificultades en el tránsito de la universidad; y el último a los programas universitarios de inclusión e identificación de sujetos autistas.

El primer grupo de investigaciones se refieren a tutorías para el acompañamiento del estudiante autista. Muestran cómo no es tan importante una gran pericia en una determinada asignatura, o un gran acervo de conocimiento en saberes curriculares para la tutoría de estos sujetos, sino el vínculo que se tiene con el sujeto para saberlo motivar.

Estas investigaciones, intentan responder a la demanda social creciente en materia de igualdad y educación y todas ellas expresan de alguna forma la insuficiencia de las instituciones y políticas para la atención y permanencia de alumnado como sujetos autistas. Desde España se proponen programas de formación para la inclusión de estudiantes con síndrome de Asperger en educación superior dirigidos a la comunidad universitaria (Cabello Cabello, 2019).

También se revisa el estado de la situación del derecho para tomar decisiones en políticas públicas, por ausencia de un marco normativo preciso sobre la tutorización de las personas diversas y la necesidad de reforzar la formación e información de un plantel docente inquieto ante su nuevo rol como asesor (Sánchez Rubio, 2017). Otro estudio en Canadá, busca comprender la experiencia de universitarios autistas de un programa de tutoría (Roberts & Birmingham, 2017).

Si bien las tres investigaciones tratan el tema de la tutoría relacionada al autismo, una va referida a la comunidad universitaria, otra al aspecto legal y la última a un específico grupo de universitarios autistas en tutoría. Estas investigaciones coinciden en la necesidad de normativas públicas o institucionales, junto a formación del plantel docente sobre las características del autismo, ambas con carácter sensible y flexible a las particularidades de estos estudiantes.

El segundo grupo de investigaciones, aborda la transición del estudiante autista del colegio a la vida adulta o la universidad, donde es patente la diversidad de dificultades que estos sujetos atraviesan. Algunas de estas situaciones resultan complejas y muy particulares. En muchos casos, sin existir ninguna discapacidad, son necesarias determinadas ayudas adaptativas, para sostenerse en el mundo universitario.

En Quebec-Canadá (Arsenault y otros, 2016) muestran que la transición a la edad adulta es una etapa crítica para 12 hombres jóvenes de entre 15 y 21 años, autistas sin discapacidad intelectual, que respondieron a una entrevista que exploraba sus percepciones sobre diversas áreas de transición: empleo, opciones postsecundarias, independencia financiera, condiciones de vida, relaciones y paternidad. Los resultados revelaron que los participantes estaban preocupados por el efecto de su diagnóstico en los desafíos de la transición a la etapa adulta, sus elecciones de vida, en especial en lo referente a paternidad y relaciones de pareja, también resaltaron su deseo de realizar estudios postsecundarios y obtener empleo.

En Reino Unido (Madriaga y otros, 2008) tratan la experiencia de 8 jóvenes autistas en un estudio longitudinal a lo largo de su primer año académico. Las entrevistas revelan barreras discapacitantes y experiencias de éxitos académicos y sociales; este estudio enfatiza la particularidad de estos sujetos por sobre enfoques demasiado amplios centrados en la patología y en la naturaleza problemática de la “enfermedad”, que pasan por alto las diferencias.

Así, el estudio extrae la euforia de uno de sus entrevistados al ingresar a la universidad, la posibilidad de dejar atrás el acoso y aislamiento social en otro, aislamiento que no es preocupación ni vivencia para algunos sujetos del estudio. Concluye en la necesidad de comprender la variabilidad en los autismos y que es esencial la concientización a docentes y estudiantes para mejorar las prácticas inclusivas en la educación superior, que no deben reservarse a los departamentos de servicios estudiantiles.

La revisión sistemática de los artículos que exploran las etapas de transición de los autismos (Hendricks & Wehman, 2009) concuerda con las anteriores investigaciones, en que la

transición puede resultar particularmente difícil pero que no se trata de una generalidad, porque muchos pueden realizarla de manera exitosa; de esta forma, ni las dificultades, soluciones o estrategias son generalizables.

La percepción, los prejuicios, actitudes y acciones de los compañeros son abordadas en *el tercer grupo de investigaciones*, que denota la importancia de la cultura en la cual está inmerso el sujeto autista y cómo estas pueden facilitar o dificultar su proceso académico. Un estudio comparativo (Nevill & White, 2011), buscó explorar la apertura de los estudiantes universitarios hacia compañeros que demuestran comportamientos característicos autistas; los resultados mostraron una diferencia significativa en la apertura entre los estudiantes que tenían un familiar de primer grado con aquel diagnóstico.

Al respecto de incrementar la comprensión y aceptación de estudiantes universitarios del Statem Island College en Nueva York hacia sus compañeros autistas, se desarrolló un pretest y formación en línea (Gillespie-Lyncho y otros, 2015) para mejorar el conocimiento y disminuir el estigma asociado al autismo; de 365 estudiantes en que se aplicó, se obtiene que las mujeres reportan un menor estigma, que el conocimiento básico del autismo es relativamente alto y los conceptos erróneos como confundir el autismo con trastornos de aprendizaje son comunes; finalmente, la participación en la capacitación se asoció con una disminución del estigma y un mayor conocimiento sobre el autismo. Por otra parte, en la Universidad de Minnesota (Matthews y otros, 2015), se investigaron las actitudes afectivas, conductuales y cognitivas de los pares hacia los estudiantes universitarios con autismo.

Los resultados experimentales sugieren que el conocimiento de un diagnóstico podría mejorar las actitudes hacia los estudiantes

universitarios autistas. Por todo lo anterior, se puede decir que los estudios concuerdan en que el mayor conocimiento de la condición autista, ya sea por convivencia con familiares que lo son, por formación en línea o por conocimiento del diagnóstico, favorece el relacionamiento con el compañero autista y por tanto su proceso de inclusión educativa.

Los modos subjetivos de ser e interactuar, sintomatologías y dificultades en el tránsito de la universidad, son *el cuarto grupo de investigaciones* que brindan orientaciones para el acompañamiento en el ámbito universitario y ofrecen pautas para la identificación de estos sujetos. En este grupo destaca “¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible” (Cortes et al., 2023) debido a que se realiza en contexto latinoamericano (Colombia). Este estudio reciente posee un enfoque psicoanalítico e implementa una metodología cualitativa (narrativas). Consideramos a esta investigación importante porque introduce el término de “discapacidad psicosocial”, que utilizamos de manera central en la presente investigación.

“Autistas en la Universidad...” investiga las vicisitudes del encuentro entre el sujeto autista y la institución de educación superior. Concluye que en la trayectoria académica de los estudiantes autistas el otro debe ganárselo al ofrecer un modo especial de acompañar y comprender el “mundo seguro” que el autista construye, sabiendo cómo y cuándo hacerse presente en función de ello; el encuentro con el aula que alude a la seguridad-malestar y comodidad-incomodidad, tiene que ver con su corporeidad, encuentro esencial para favorecer otros modos de vinculación; en cuanto a su relación con el docente, se encontró que el autista previamente le otorga un lugar disciplinar y de saber, un lugar concreto del que no espera afecto, pero sí un vínculo institucional (autoridad) y académico (idoneidad), formal. Con los compañeros prima el interés académico sobre el social, pudiendo llegar ellos a

ser elementos perturbadores o armonizadores de su avance académico.

Por otra parte, el estudio de (Cox y otros, 2017) propone estrategias generales, principios y prácticas específicas que podrían aprovecharse para facilitar el éxito postsecundario de estudiantes con autismo a partir de la escucha de sus experiencias particulares, resaltando así el rol de la literatura empírica que oriente a los educadores universitarios, quienes probablemente no estén preparados para brindar apoyo adecuado a estos estudiantes.

Asimismo, se realizó una revisión sistemática de la literatura cualitativa existente en lo referente a las necesidades educativas de estudiantes autistas (Toor y otros, 2016), donde doce estudios cumplieron los criterios de inclusión. El análisis temático de estos artículos identificó seis temas primordiales: la participación de los profesionales, factores académicos, ambientales y sociales, además de bienestar; comunicación y comprensión; el estudio concluye en fomentar la vía de adoptar formas pluralistas de trabajo que respondan a los contextos personales y comunitarios de cada estudiante, lo cual como se ve, converge con los hallazgos de las otras investigaciones.

El quinto y último grupo de estudios se aboca a los programas universitarios de inclusión e identificación de sujetos autistas. Exponen lo incipiente de las prácticas de inclusión en educación superior, las limitantes ideológicas y de formación, capacitación, sensibilización docente y proponen diversas maneras de acompañamiento al estudiante. En España (De la Fuente & Cuesta, 2017) elaboraron cuestionarios específicos para coadyuvar a la inclusión de estudiantes autistas mediante juicio de expertos, quedando una muestra de 280 personas de las que 140 pertenecían a personas con autismo; los principales resultados de tipo cualitativo y descriptivos señalan que los apoyos para estos estudiantes deben cubrir además del contexto

académico, otras áreas de la vida cotidiana con el fin de optimizar la adaptación y el rendimiento de los estudiantes. El apoyo en la universidad no es unilateral, ya que consiste en combinar necesidades de la persona, de los procesos universitarios y de las dinámicas universitarias y formativas de cada país.

Desde el lado cuantitativo, en Japón (Kitazoe y otros, 2015) evaluaron a estudiantes recién ingresados a la universidad con el Autism-Spectrum Quotient (AQ) y el Inventario de Personalidad Universitaria, para detectar el nivel de autismo en un estudio longitudinal, donde se realizó evaluaciones al ingreso del estudiante a la universidad y tras el transcurso de unos años se vuelve a evaluar, comparando los resultados en ambos cortes de tiempo, concluyendo que las puntuaciones de AQ disminuyeron significativamente, y que la vivencia de inestabilidad en un momento determinado puede producir un aumento temporal de las puntuaciones en AQ, como puede ocurrir al ingresar a la universidad, por ser una etapa de transición.

De este grupo de estudios, destaca el de Van Hees et al. (2014), quienes investigaron los desafíos y las necesidades de apoyo de 23 estudiantes con autismo durante su proceso de educación superior. El estudio se hizo a través de entrevistas semiestructuradas que fueron analizadas mediante la Teoría Fundamentada. Los resultados muestran que los estudiantes enfrentaron dificultades con situaciones nuevas y cambios inesperados, relaciones sociales, problemas con el procesamiento de la información y la gestión del tiempo.

Como se puede ver, la mayoría de la bibliografía proviene del mundo académico anglosajón, por lo que adoptan las concepciones teóricas de los manuales oficiales para comprender el autismo. Esto hace que asuman una corriente que tiende a la uniformización, que es clasificatoria y evaluadora, donde los términos “desorden” y “trastorno” son usuales.

Desde el marco teórico con el que se abordará la investigación se sigue el psicoanálisis, que defiende una posición ético-técnica que respeta la singularidad, a pesar de que los diagnósticos de homogenización tienen su lugar para nominar y dar cabida administrativo-legal a estos sujetos. Sin embargo, la posición teórica que se defiende la presente investigación es que no existen estándares para identificar a los autismos, y se considera que es fundamental abordar la cuestión desde esa concepción teórica ya que de lo que se trata es justamente de inclusión, y ella implica acoger la diversidad, poner en práctica un conjunto de recursos para superar las particularidades propias, rompiendo con la homogenización y concibiendo a los autismos y psicosis no como enfermedades o anomalías, sino como variaciones de lo humano.

De esta forma, dentro de la escasa bibliografía encontrada, trabajos que abordan el tema de psicosis-educación, en forma general (Arasanz y otros, 2004); o de forma específica en la experiencia de impartir una asignatura particular con las psicosis (Calleja de Frutos & Méndez, 1993) que es lo más cercano a tomar al sujeto psicótico como sujeto educativo que se encontró. Otros que, al investigar temas diversos como un diagnóstico de necesidades, tocan el tema educativo pero no de forma central (Rosales y otros, 2002).

Otras investigaciones estudian las psicosis en estudiantes universitarios, pero el hecho que sean estudiantes sirve tan solo para delimitar su población de estudio, no toman al sujeto psicótico como sujeto educativo en la educación superior sino que estudian connotaciones clínicas como la prevalencia (Fekih Romdhane y otros, 2022), datos demográficos y condiciones de cuidado (Borgogna y otros, 2022) o la sintomatología del cuadro en esta etapa (Sanderson y otros, 2020), por lo que no se encontró nada referente al abordaje de inclusión de las

psicosis en la educación superior como tema principal, siendo, por tanto, un tema que no ha estudiado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La impronta de la posmodernidad analizada y su empuje al carácter líquido y progresista implica por un lado un empuje a la inclusión de la diversidad y por otro lado, desde su rama de discurso tecnocrático una marcada tendencia a la estandarización, homogenización y cuantificación que encuentra contradicción en el punto homogeneidad – diversidad.

A nivel de organismos internacionales (UNESCO, OEA y otros) como normas nacionales en Bolivia (Constitución Política del Estado, Ley de Educación, Modelo Educativo del SUB) existen políticas que estipulan y fomentan la inclusión de la diversidad. Sin embargo, como revelan (Cox y otros, 2017) (Cabello Cabello, 2019) (Roberts & Birmingham, 2017) persiste una brecha significativa entre la política y la práctica inclusiva en las instituciones públicas, si es que estas políticas se han desarrollado.

En Bolivia la inclusión está marcada por la impronta histórica del país, cuyas políticas están centradas en la diversidad de la inclusión cultural y de género (Gaceta Oficial de Bolivia, 2010). En los documentos oficiales del Sistema de la Universidad Boliviana (CEUB, 2023), si bien la inclusión está mencionada, no figuran medidas específicas en cuanto a la inclusión de la diversidad psicosocial.

Pese a la importante revisión de estudios realizada en este trabajo, no se encontraron investigaciones que hayan abordado el tema de inclusión de la diversidad psicosocial en Bolivia a nivel de la educación superior.

Se identificaron investigaciones internacionales que abordan el tema de inclusión universitaria de sujetos autistas, que tras el análisis realizado fueron clasificadas en cinco grupos: tutorías para el acompañamiento del estudiante autista; la transición del estudiante autista del colegio a la vida adulta o la universidad; el papel de los compañeros del estudiante autista y su vinculación; los modos subjetivos de ser e interactuar, sintomatologías y dificultades en el tránsito de la universidad; y los programas universitarios de inclusión e identificación de sujetos autistas.

Existe un importante número de investigaciones referentes a psicosis y autismos desde el área clínica, gran parte de ellas hace referencia a grupos de estudiantes de diferentes grados para delimitar la población del estudio, pero no para estudiar las características del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de estas condiciones, dejando sin atención la prevalencia de síntomas o condiciones de cuidado en los estudiantes.

En lo referente a inclusión, la información es abundante en lo relativo a la discapacidad física y sensorial, con muchos proyectos que buscan generar reformas de todo tipo en instituciones específicas. A su vez, se tiene importante información en torno al abordaje educativo y de inclusión de psicosis y autismo en etapa escolar (cognitivo-comportamentales, psicoanalíticos, conductuales, etc.); sin embargo, la información referente a la inclusión en instancias universitarias es escasa, en especial en el caso de las psicosis.

La mayoría de las investigaciones disponibles tienen origen anglosajón y se enfocan en las psicosis como en autismos, según los enfoques teóricos de la salud mental, es decir, a partir de la idea de normalización y del déficit. Puede resultar paradójico el buscar la inclusión de lo singular de los sujetos a quienes se busca incluir, si desde el principio se los concibe en relación a un ideal de salud y normalidad apriorístico.

En estas investigaciones se advierte la aplicación de metodologías cualitativas como cuantitativas, así como diversidad de técnicas: encuestas, entrevistas semidirigidas, revisiones bibliográficas, metodologías participativas, teoría fundamentada y entrevistas de corte narrativo entre otras. En la mayoría prima la entrevista, ya que es importante el punto de vista de los actores para identificar sus necesidades de inclusión.

Las principales convergencias a las que arriban las investigaciones sobre sujetos autistas en la universidad, son las siguientes:

- La insuficiencia o ausencia de las instituciones, políticas y marcos normativos precisos para la atención, tutoría y permanencia de alumnado como sujetos autistas (Cabello Cabello, 2019) (Roberts & Birmingham, 2017) lleva a una práctica incipiente de su inclusión en la educación superior, a limitantes ideológicos de formación, capacitación, y sensibilización docente. Así, estas investigaciones proponen diversas maneras de acompañamiento al estudiante (Cortés y otros, 2023).
- La transición a la edad adulta es una etapa crítica para los autismos, como coinciden las investigaciones (Arsenault y otros, 2016) (Hendricks & Wehman, 2009). Asimismo, coinciden en lo particular de cada caso, donde lo problemático para el sujeto autista puede no serlo para el otro, siendo muy importante comprender la variabilidad en los autismos y una actitud consciente de ello en las personas del entorno para su inclusión.
- Se evidencia el éxito postsecundario en estudiantes con autismo a partir de una apertura a la escucha de sus experiencias particulares (Cox y otros, 2017). De manera clara recomiendan (Toor y otros, 2016) adoptar formas

pluralistas de trabajo que respondan a los contextos personales y comunitarios de cada estudiante. Los apoyos para estos estudiantes según (Van Hees y otros, 2014) (De la Fuente & Cuesta, 2017) deben ser plurales, ya que deben cubrir lo académico, áreas de la vida cotidiana y los procesos universitarios dentro de las dinámicas universitarias y formativas de cada país.

- Los estudios concuerdan en la necesidad de generar mayor conocimiento de la condición autista en los compañeros, docentes y personas que los rodean. Esto se puede lograr a través de la convivencia con familiares que también poseen este diagnóstico, por formación en línea o por conocimiento del diagnóstico, lo que favorece el relacionamiento con el compañero autista y por tanto su proceso de inclusión educativa. (Gillespie-Lyncho y otros, 2015) (Matthews y otros, 2015)

REFERENCIAS

- Adrianzen, C., Vivar, R., & Macciotta, B. (1999). Proyecto de protocolo de atención en niños y adolescentes con esquizofrenia. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 62(3-4), pp. 197-225.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Bogotá: Oveja negra.
- Arasanz, D., Pastor, M., & Balaguer, A. P. (2004). El como de la labor educativa en psicosis. *Revista de intervención socioeducativa* (26), pp. 59-73. <https://doi.org/https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165451>
- Arsenault, M., Goupil, G., & Poirier, N. (2016). The Transition to Adulthood: Perceptions of Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Revue de Psychoéducation*, 45(1), 25-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039156ar>
- Barrionuevo, A., Polizzi, P., Manzotti, M., Gonzáles, G., Acosta, S., Ortiz, E., Issa, M. (2015). *Desafíos en las escuelas I: Una apuesta a la invención-Proyecto Alojjar*. Grama.

- Barrionuevo, A., González, C., Ferrerotti, S., Stiglitz, G., Fourastie, J., & Vargas, M. (2016). Desafíos en las Escuelas II. La excepción en las prácticas institucionales con niños y adolescentes. Grama.
- Bauman, Z. (2003). Amor líquido. Madrid: Bigbang951.
- Bauman, Z. (2006). La vida líquida. Buenos Aires: Paidós.
- Bearton, L., Martin, N., & Woolsey, I. (2009). What do students with Asperger syndrome or high functioning autism want at college and university?. Good Autism Practice, 10(2), 35-43. <https://doi.org/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://openresearch.lsbu.ac.uk/download/be87d2e4d6528e4b24b77dd2011fc1f382b240de44b306dbc-1bad262fa52b54c/192349/Beardon%20et%20al%20Oct%202009.pdf>
- Behar, D. (2008). Introducción a la metodología de la investigación. Shalom.
- Bell, D. (1994). Las contradicciones culturales del capitalismo. México: Alianza.
- Borgogna, N., Aita, S., Trask, C., & Moncrief, G. (2022). Psychotic disorders in college students: demographic and care considerations. Psychological, Social and Integrative Approaches, 15(3), pp. 229-239. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17522439.2022.2039273>
- Cabello Cabello, B. (2019). Programa de formación para la inclusión de estudiantes con síndrome de asperger en educación superior. Universidad de Sevilla: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/90428/CABELLO%20CABELLO%2C%20BEATRIZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Calleja de Frutos, C., & Méndez, A. (1993). La educación física con autistas y psicóticos. Congreso Nacional de Educación Física Salud y Calidad De Vida; Universidad de Oviedo.
- Cámara Borges, M. J. (2023). Comprender la Psicosis Infantil en el ámbito educativo: causas, síntomas y estrategias.
- CEPAL. (2015). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://doi.org/https://repositorio.cepal.org/bit>
- Céspedes, G. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. Aquichan.
- CEUB. (2023). Modelo Educativo del Sistema de la Universidad Boliviana. Publicaciones del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ceub.edu.bo/doc/sen/Modelo%20Educativo%20SUB%202023versi%C3%B3n%20final.pdf

- Cortés, M. Y., Isaza, L., & Vergara, C. (2023). *¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Cox, B. E., Thompson, K., Anderson, A., Mintz, A., Taylor, L., Morgan, L., . . . Wolz, A. (2017). College Experiences for Students With Autism Spectrum Disorder: Personal Identity, Public Disclosure, and Institutional Support. *Journal of College Student Development*, 58(1), 71-87. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1353/csd.2017.0004>
- De la Fuente, R., & Cuesta, J. L. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *Revista de psicología*, 4(1), pp. 13-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1023>
- Escobar Zabala, L., & Bravo Mancero, P. (2025). *Guía metodológica para la inclusión educativa de estudiantes con Autismo Grado 1*. Tesis de Maestría, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Estay Sepúlveda, J. G., Henríquez, V. V., & Cáceres, C. C. (2015). Personas con discapacidad y políticas públicas de inclusión educativa en Chile. *Revista Facultad de Ciencias de la Salud UDES*, 2(1).
- Fekih Romdhane, F., Pandi Perumal, S., Conus, P., Krebs, M., Cheour, M., Seeman, M., & Jahrami, H. (2022). Prevalence and risk factors of self-reported psychotic experiences among high school and college students: A systematic review, meta-analysis, and meta-regression. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 146(6), pp. 492-514. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/acps.13494>
- Gaceta Oficial de Bolivia. (2010). Ley Avelino Siñazi-Lizardo Pérez. La Paz.
- Gantier Limiñani, N. A. (2020). Las competencias: una reflexión de su abordaje en un contexto de pluralismos conceptuales y de cuestionamientos críticos. En I. Ramírez, C. Maldonado, & R. Villacorta, *Reflexiones y acciones universitarias*. Ciencia cuéntica.
- Garay, J., & Lozano, S. (2024). Promoviendo la inclusión en la enseñanza virtual universitaria: un análisis de las prácticas y desafíos. *Scielo*, 5(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.10989289>
- Gardiner, E., & Iarocci, G. (2013). Students with autism spectrum disorder in the university context: peer acceptance predicts intention to volunteer. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 1008-1017. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-013-1950-4>
- Garduño, E., Albarrán, D. F., & Damián, F. (2019). Investigación evaluativa para la inclusión educativa: caso de estudio. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VII(2), 56-68. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.312>

- Gillespie-Lyncho, K., Brooks, P. J., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S. K., . . . Shane Smith, D. (2015). Changing College Students' Conceptions of Autism: An Online Training to Increase Knowledge and Decrease Stigma. 45, 2553-2566. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-015-2422-9>
- Glennon, T. J. (2001). The stress of the university experience for students with Asperger syndrome. *Work*, 17(3), pp. 183-190. <https://doi.org/https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12441598/>
- Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 30-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1088357608329827>
- Iriarte, G. (1999). Neoliberalismo, Post-modernidad, Globalización. Cochabamba: Verbo Divino.
- Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a educación inclusiva. *Argumentos*.
- Kitazoe, N., Inoue, S., Izumoto, Y., Kumagai, N., & Iwasaki, Y. (2015). The Autism-Spectrum Quotient in university students: pattern of changes in its scores and associated factors. *Asia-Pacific Psychiatry*, 7, pp. 105-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/appy.12094>
- Lahera, G., Cid, J., Gonzalez-Pinto, A., Mariner, C., Vieta, E., & Crespo-Facorro, B. (2020). Necesidades de las personas con psicosis y sus cuidadososres: en voz propia. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 13(2).
- Lamport, D., & Turner, L. A. (2013). Romantic attachment, empathy, and the broader autism phenotype among college students. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(3), 202-213. <https://doi.org/https://n9.cl/0ecge>
- Laurent, E. (2024). Nuevas versiones de la batalla del autismo. En J. A. Miller, *Clínica de la angustia* (pág. 105). Grama ediciones.
- Leo, J. M. (2010). El encuentro con la psicosis, el trabajo del educador. *L'interrogant*, 11.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- López Lázaro, N., & Larena Colom, M. P. (2016). La psicosis infantil: proceso de detección y diagnóstico. *Orientaciones educativas en la etapa de educación infantil*.

- Madriaga, M., Goodley, D., Hodge, N., & Martin, N. (2008). Enabling transition into higher education for students with asperger syndrome. Sheffield Hallam University. <https://doi.org/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d9153d5fae76bc35a4a91e86c67f02ab5807b6c9>
- Martin, N. (2008). Services to assist students who have Asperger Syndrome. Sheffield Hallam University. <https://doi.org/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://nadb-uk.org/wp-content/uploads/2015/04/REAL-Services-to-assist-students-who-have-Asperger-Syndrome.pdf>
- Martos, M., & Ortiz, M. (2025). FEADI: Un ejemplo de inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en al Universidad. [://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/24972/Martos-Ortiz\(1\).pdf?sequence=2](https://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/24972/Martos-Ortiz(1).pdf?sequence=2)
- Mason, R. A., Rispoli, M., Ganz, J. B., Boles, M. B., & Orr, K. (2012). Effects of video modeling on communicative social skills of college students with Asperger syndrome. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(6), pp. 425-434. <https://doi.org/https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23030681/>
- Matthews, N., Ly , A. R., & Goldberg, W. A. (2015). College Students' Perceptions of Peers with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 90-99. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-014-2195-6>
- Miller, J. A. (2015). *Todo el mundo es loco*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. A. (2018). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Nevill, R. E., & White, S. W. (2011). College students' openness toward autism spectrum disorders: improving peer acceptance. *Journal of Autism and Developmental Disorders* *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1619-1618. <https://doi.org/https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21318642/>
- OEA. (2016). *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*.
- Palacios, A., & Romanach, A. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Valencia: Ediciones Diversitas-AIES. <https://doi.org/https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/diversidad.pdf?sequence=1>

- Pilay José, M., & Salinas Arreaga, J. (2025). Políticas públicas de inclusión educativa universitaria estudiantil en el contexto de la UPSE. Repositorio Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://doi.org/https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/12643>
- Polizzi, P. (2018). Desafíos En Las Escuelas 3. Escuelas all-inclusive ¿Todo incluido? Grama.
- Pugliese, C. E., & White, S. W. (2014). Brief report: problem solving therapy in college students with autism spectrum disorders: feasibility and preliminary efficacy. 44, 719-729. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-013-1914-8>
- Recalcati, M. (2016). La hora de clase. Barcelona: Anagrama.
- Roberts, N., & Birmingham, E. (2017). Mentoring university students with ASD: a mentee-centered approach. (47), 1038-1050. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-016-2997-9>
- Rodríguez-Peral, E., Gómez, T., & Parres, B. (2024). Transformando la percepción sobre la discapacidad en el ámbito laboral desde la innovación educativa universitaria. EPSIR, 10. <https://doi.org/https://doi.org/10.31637/epsir-2025-701>
- Rosales, C., Torres, F., Luna-Del-Castillo, J., Baca, E., & Martínez, G. (2002). Assessment of needs in schizophrenia patients. Universidad de Granada.
- Sánchez-Rubio, A. (2017). Revista Docencia y Derecho(11), 1-13. <https://doi.org/https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/15674>
- Sánchez Romero, C., Crespo Molero, F., & Muñoz Jiménez, E. (2024). Tratamiento educativo de la diversidad: Adaptabilidad al contexto educativo desde una mirada inclusiva. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Sanderson, V., Digel, A., Graham, I., Lightfoot, S., Murawsky, M., Sikora, L., & Jacob, J. D. (2020). Post-secondary students with symptoms of psychosis: A mixed-methods systematic review. International Journal of Mental Health Nursing, 29(4), 590-607. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/inm.12700>
- Semanario Región. (2004). ¿Qué es la escuela inclusiva? año 14 núm. 689.
- Suárez, E., & Chalarca, E. (2019). Concepciones de discapacidad psicosocial: análisis de los procesos académicos y trayectoria estudiantil desde la educación superior inclusiva en la UdeA. Universidad de Antioquía. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/10495/13938>

- Tamayo, A. (2025). La Responsabilidad Social Universitaria en Ecuador: un diálogo entre educación y sociedad. *EPSIR*, 10. <https://doi.org/https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1063>
- Toboso Martín, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/POSO.56717>
- Toor, N., Hanley, T., & Hebron, J. (2016). The Facilitators, Obstacles and Needs of Individuals With Autism Spectrum Conditions Accessing Further and Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(6), 166-190. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/jgc.2016.21>
- Torres, M. (2014). *Clínica de las neurosis*. Buenos Aires: Grama.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París: UNESCO.
- Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2014). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16. <https://doi.org/https://n9.cl/ypf8d>
- White, S. W., Ollendick, T. H., & Bray, B. C. (2015). College students on the autism spectrum: prevalence and associated problems. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 683-701. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1362361310393363>
- Wiorowski, F. (2015). The Experiences of Students with Autism Spectrum Disorders in College: A Heuristic Exploration. *The Qualitative Report*, 20(6), pp. 847-863. <https://doi.org/https://n9.cl/u6aqi>

FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO COGNITIVO TEMPRANO: UNA NECESIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL DE ECUADOR

*Strengthening early cognitive development:
A necessity in early childhood education in Ecuador*

DOI: [10.69633/reb3x903](https://doi.org/10.69633/reb3x903)

Recibido: 10/11/2024 Aceptado: 20/02/2025

*Sonia Zhadira Celi Rojas

<https://orcid.org/0000-0001-6513-2168>

Universidad Nacional de Loja-Ecuador
zhadiraceli@hotmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se analizan las funciones cognitivas necesarias para niños de educación inicial en Ecuador. El objetivo es comprender la importancia del fortalecimiento de estas funciones en edades tempranas. Para ello se desarrolló una revisión y análisis de alcance descriptivo con enfoque cualitativo y un diseño no experimental, que permitió sistematizar los principales conocimientos que se han desarrollado al respecto, así como las principales políticas públicas internacionales y nacionales que se vinculan con esta temática. Los resultados muestran la importancia de potenciar las funciones cognitivas como la atención, memoria, percepción y el lenguaje, cuya aplicación se ve afectada por la falta de capacitación específica, la carencia de recursos pedagógicos adecuados y la inexistencia de estos contenidos en el currículo respectivo. Estos hallazgos resaltan la importancia de integrar un enfoque educativo integral, que valore y fomente estas funciones de manera intencionada desde la primera infancia.

Palabras clave: funciones cognitivas, educación inicial, aprendizaje, desarrollo integral

*Licenciada en Psicología Educativa y Orientación Vocacional (Universidad Nacional de Loja); Magister en Educación Infantil de la Universidad (universidad nacional de Loja); Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional; Docente en la Universidad Nacional de Loja, con experiencia investigativa en el campo del desarrollo infantil y amplia trayectoria en el trabajo directo con niños.

ABSTRACT

This paper analyzes the cognitive functions necessary for children in early childhood education in Ecuador. The objective is to understand the importance of strengthening these functions at an early age. To this end, a descriptive review and analysis was developed with a qualitative approach and a non-experimental design, which made it possible to systematize the main knowledge that has been developed in this regard, as well as the main international and national public policies that are linked to this issue. The results show the importance of enhancing cognitive functions such as attention, memory, perception, language, but its application is affected by the lack of specific training, the lack of adequate pedagogical resources and the non-existence of these contents in the respective curriculum. These findings highlight the importance of integrating a comprehensive educational approach, which values and promotes these functions intentionally from early childhood.

Keywords: *cognitive functions, early childhood education, learning, comprehensive development*

INTRODUCCIÓN

En la primera infancia, el desarrollo de funciones cognitivas como la atención, la memoria, el lenguaje y la percepción son esenciales para el aprendizaje y por ende para el desarrollo integral del niño (Piaget, 1972; Vygotsky, 1986). Desde principios del siglo XX, se ha acentuado el interés por trabajar y ayudar a los niños desde temprana edad, con el fin de potenciar sus funciones, comprender sus emociones, gestionarlas y controlarlas. Estas funciones no solo son la base para adquirir conocimientos y habilidades académicas, sino que también contribuyen a la capacidad de interactuar con sus semejantes, regular sus emociones y resolver problemas.

El trato inadecuado de una crisis impacta en los niños, desencadenando miedo, tristeza, ansiedad, sensación de abandono e inseguridad, ya que algunos factores externos no

gestionados adecuadamente pueden contribuir a un retraso en el desarrollo de los niños. Sin embargo, independientemente de la relevancia que estos procesos tienen en el desarrollo infantil, se observa una falta de énfasis en el fortalecimiento de los mismos en el contexto educativo.

La educación inicial es la base para fortalecer todos los ámbitos de su desarrollo, pero en ciertos casos los niños no reciben la misma atención, pues muchos docentes se centran en dos o tres de los siete ámbitos que, de acuerdo con el currículo de educación inicial de Ecuador, deberían abordarse en esta etapa (Pesántez, 2020).

De acuerdo a las principales corrientes teóricas sobre el currículo, el aprendizaje y el desarrollo son procesos que sostienen a una relación interdependiente, aunque son conceptos o categorías diferentes, ya que el proceso de aprendizaje requiere que los niños alcancen el nivel necesario para lograr el desarrollo de las habilidades cognitivas, para lo que se requiere que el currículo tenga:

Coherencia en la elaboración de las distintas partes, estas deben considerar las metas y objetivos, las ideas principales y los conceptos educativos.

Flexibilidad de la propuesta, con carácter consultivo, permite diferentes aplicaciones y el uso de materiales de apoyo curricular, favoreciendo su adaptación a diversos contextos.

Integración, que garantiza un equilibrio entre sus partes para lograr una educación integral, dado que las principales áreas de desarrollo son la física, emocional, cognitivo y social.

Progresión, las habilidades descritas para las diferentes edades se formulan de forma secuencial, determinando la consecución de diversos niveles de dificultad (Sistema de información de tendencias educativas en América Latina, 2018).

Pese a ello, los docentes en Ecuador han focalizado su práctica pedagógica en la transmisión de contenidos académicos específicos, tales como la iniciación a la lectoescritura y competencias matemáticas, sin incorporar actividades intencionadas que promuevan el desarrollo de las funciones cognitivas.

Esta situación puede deberse a la falta de capacitación docente, a la escasez de recursos para aplicar diversas estrategias o al desconocimiento del alto impacto que estas funciones tienen a mediano y largo plazo en la vida del niño.

Por otra parte, la falta de atención al fortalecimiento de dichas funciones en la primera infancia, puede acarrear consecuencias en el desarrollo del niño, limitando su capacidad para afrontar adecuadamente los desafíos académicos y sociales, pues suele pasar por alto que el niño aprende desde que nace.

Es decir, el aprendizaje es inherente a cada individuo, por ello, se reconoce a la familia como el primer ente educativo, dado que en el seno familiar se interiorizan los valores, normas de convivencia y reglas sociales transmitidas de generación en generación.

Posteriormente, la escuela se convierte en la entidad educativa encargada del proceso de enseñanza-aprendizaje, con profesionales capacitados para dirigir el proceso educativo (Zambrano, 2020). Es aquí donde el entorno escolar permite que los estudiantes interactúen con sus pares, beneficiando el desarrollo de las funciones cognitivas, de ahí la existencia del vínculo estrecho entre educación formal y desarrollo cognitivo.

Portanto, el aprendizaje en la escuela requiere que los estudiantes observen, presten atención, recuerden, comprendan y planteen soluciones a problemas cotidianos; por ello, los profesores deben estar centrados en estos objetivos, aprovechando el

deseo natural de los niños por explorar, comprender cosas nuevas y dominarlas.

Los niños, en la educación infantil, se encuentran en una etapa crítica de desarrollo. El cerebro está en su estado más flexible, lo que indica que aprenden con mayor facilidad y tienen una gran capacidad de adaptación (Ortiz y Tigrero, 2023). Por lo tanto, los docentes requieren capacidades para diseñar situaciones significativas, en las que los estudiantes exploren y experimenten con su entorno, utilizando materiales a su alcance, que potencien el desarrollo cognitivo.

En tal sentido, esta investigación busca ampliar la comprensión sobre la importancia que tiene el fortalecimiento de las funciones cognitivas en la primera infancia y referir prácticas para mejorar la intervención pedagógica en el proceso aprendizaje y desarrollo, que demanda la revisión de un vasto universo bibliográfico que se ha producido al respecto, incorporando las principales políticas públicas internacionales e internas que se refieren a esta temática en Ecuador.

Este ejercicio resulta relevante porque ofrece un análisis actualizado y contextualizado de los factores que intervienen en el fortalecimiento de las funciones cognitivas en el aula desde edades tempranas. Esta breve introducción nos permite identificar que tanto especialistas en la pedagogía, como los organismos internacionales, continúan interesados en contribuir desde las teorías y desde la propia política pública al desarrollo de las funciones cognitivas y el aprendizaje en la educación inicial, aspectos que desarrollaremos en este artículo, a modo de presentar una sistematización especializada en los avances alcanzados en este tema y su relevancia social.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación es de tipo descriptivo, se centró en detallar la importancia de las funciones cognitivas en el aprendizaje de niños de educación inicial, para conocer de qué manera podrían influirse mutuamente.

La técnica aplicada fue el análisis documental, dado que se examinó una amplia variedad de documentos con el objetivo de proponer una perspectiva diferente basada en el conocimiento existente.

Esto sirvió para comprender que existe la imperiosa necesidad de abordar, en las aulas de la educación inicial, el fortalecimiento de las funciones cognitivas de manera intencionada.

La recolección de datos se realizó mediante una revisión sistemática de bibliografía diversificada que sirvió como respaldo para el estudio de las variables relacionadas con el aprendizaje en educación inicial y las funciones cognitivas. Las fuentes de investigación consultadas debieron cumplir con los siguientes criterios: estar relacionadas con temas educativos, enfocadas en la educación inicial, mención a las funciones cognitivas y publicación en los últimos diez años.

El enfoque de la investigación fue cualitativo, porque no empleó datos numéricos (Baptista et al., 2014), se basó en la recopilación y análisis de la información cualitativa sobre las funciones cognitivas y de aprendizaje en la educación inicial, con el fin de comprender la conceptualización y comportamiento de ambas variables.

Se empleó el método inductivo-deductivo para explorar diferentes teorías sobre el comportamiento de las funciones cognitivas y el aprendizaje en educación inicial. Además, en el desarrollo de la exploración se acudió al método histórico–

lógico que combina el análisis de la trayectoria histórica de los fenómenos con el razonamiento lógico de los fundamentos que rigen su funcionamiento y desarrollo, permitiendo comprender integralmente y a profundidad, las categorías de estudio.

De esta manera, con base en los elementos teóricos sistematizados, se pueden presentar conclusiones, partiendo de las principales categorías identificadas para el análisis de las funciones cognitivas y el aprendizaje para la educación inicial en Ecuador.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible estableció 17 objetivos, aprobados por 193 Estados miembros de las Naciones Unidas, cuyo propósito principal es erradicar el hambre y reducir la pobreza del 2015 a 2030. En este marco, se enfatizó que la educación transforma vidas y el objetivo 4 estableció que los Estados miembros deben garantizar una educación equitativa e inclusiva de calidad, así como, fomentar oportunidades de aprendizaje de forma permanente para todas las personas.

Dicha agenda internacional, propone hasta el 2030 la universalización de la educación en la primera infancia, garantizando que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación y a servicios de cuidado adecuados, con el propósito de que reciban la formación suficiente para alcanzar el éxito en la educación primaria (Espinosa y Salinas, 2018).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) revela que el cuidado físico y mental temprano tiene un impacto decisivo y duradero en el desarrollo del niño. Los niños que crecen en entornos negligentes presentan un alto riesgo de que sus capacidades sociales, cognitivas y emocionales

se vean impactadas negativamente, lo que se evidencia en el rendimiento escolar y posteriormente en la vida adulta (Gallardo, 2018).

Asimismo, el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) señala que el desarrollo cerebral de los bebés depende, en gran medida, de las experiencias que tienen con su entorno (Gallardo, 2018). Por esa razón, los organismos internacionales, como UNICEF, UNESCO y otros, subrayan la relevancia de la educación temprana como un potenciador del desarrollo integral del niño.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación de Ecuador (2014) define la aplicación del currículo de educación inicial, como el proceso que apoya el desarrollo integral de los niños y niñas menores de cinco años. Este hecho promueve el aprendizaje y fomenta su bienestar, sin olvidar la responsabilidad educativa de la familia y la comunidad.

La Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 26 estipula que la educación es derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber inexcusable del Estado, y en el artículo 344, reconoce por primera vez en el país a la Educación Inicial como parte del sistema educativo nacional. Esta inclusión es crucial porque refleja el compromiso del Estado ecuatoriano con el desarrollo de los niños en edades tempranas.

En la misma línea, en el artículo 37 del Código de la Niñez y Adolescencia, en su parte pertinente establece como derecho “el acceso efectivo a la educación inicial de niños de cero a cinco años, y por lo tanto, el desarrollo de programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos” (Código de la Niñez y Adolescencia, 2013, p.4). Este enfoque enfatiza la necesidad de implementar

programas adaptados a las necesidades de la niñez, lo cual es esencial para asegurar el desarrollo integral de los niños en sus primeros años.

Además, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2023) en su artículo 40, establece que el nivel de educación inicial se enfoca en acompañar el desarrollo integral de los niños desde los tres a cinco años, considerando aspectos cognitivos, afectivos, psicomotrices, sociales, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región.

En tal sentido, la educación en Ecuador se propone fomentar el respeto por los derechos de los niños, niñas y adolescentes, su diversidad cultural y lingüística, así como el ritmo propio del aprendizaje y crecimiento infantil, siendo necesario considerar estos aspectos para planificar y diseñar las actividades educativas diarias, pues todos los niños desarrollan habilidades en diferentes momentos y de maneras diversas.

Sin embargo y pese a la existencia de leyes y normas que rigen la educación inicial en Ecuador, el desglose de lo que implica el desarrollo cognitivo no está explícito en ningún documento oficial, se da por sentado que se infiere su existencia y por lo tanto la inclusión en la planificación y trabajo directo en el aula.

De acuerdo Ministerio de Educación (2014), en el Currículo del Educación Inicial caracteriza el desarrollo y aprendizaje para niños del subnivel Inicial 2 y en el ámbito de relaciones lógico-matemáticas hace alusión a que el niño debe comprender el desarrollo de los procesos cognitivos para potenciar los diferentes aspectos del pensamiento, sin embargo, en la descripción de objetivos y destrezas no se especifica qué procesos, habilidades o funciones cognitivas se deben “trabajar” con los niños, dejando a la discreción de los docentes su abordaje desde los ambientes de educación inicial.

Pese a ello, no se puede dejar de lado que esta etapa educativa ofrece innumerables beneficios que impactan positivamente en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, pues durante los primeros años de vida, el cerebro posee una alta plasticidad, lo que significa que es especialmente receptivo a los estímulos y al aprendizaje de hechos y situaciones nuevas. La educación inicial aprovecha esta etapa crítica para fomentar las conexiones neuronales, esenciales para el desarrollo cognitivo y emocional.

La evolución del pensamiento que se manifiesta a través de procesos, habilidades y conceptos, atraviesa diversas etapas, según Piaget (1970) de 0 a 24 meses es la etapa sensoriomotora, los niños aprenden mediante la manipulación y la ejecución de algunas actividades. Esto conduce, paulatinamente, a un rápido crecimiento de la capacidad cognitiva, lo que les permite representar el mundo a través de símbolos y signos (Canet-Juric, 2016).

La etapa preoperacional, abarca desde los dos hasta los siete años, en estos años se desarrolla la función simbólica, expresada a través del dibujo, el juego, el lenguaje y la imaginación; aspectos fundamentales para el desarrollo del lenguaje y la creatividad principalmente (Canet-Juric, 2016).

Asimismo, para atender este periodo, se requiere de un currículo sólido, justificado, técnico, consistente y adaptado a las necesidades de aprendizaje de la sociedad, junto con recursos que garanticen la continuidad de las intenciones educativas y las condiciones mínimas requeridas para mantener la continuidad, asegurando una enseñanza y un aprendizaje de alta calidad.

Por tanto, el diseño curricular de un sistema educativo implica principalmente enfoques legítimos o técnicos con supuestos

conocidos para desarrollarlo de acuerdo con los objetivos. Sin embargo, las perspectivas para comprender y fijar objetivos educativos están cambiando.

La naturaleza del currículo como contenido se materializa de diversas maneras, generalmente relacionadas con las materias o al flujo del curso. De igual manera, su tratamiento como resultados de aprendizaje en la determinación de la enseñanza es de especial interés, ya que los estándares y los resultados de aprendizaje medibles están incluidos en las partes curriculares del sistema educativo (Montero, 2021).

En este sentido, el currículo se concibe como la conjugación de los contenidos con los resultados de aprendizaje, regulados por la Ley de Educación (Belavi y Murillo, 2020) y debe ir más allá de un simple plan de estudios que funciona como una guía que estructura y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje (Garizabalo, 2023).

Por otra parte, el sostén teórico de un plan de estudios debe tener presente que el desarrollo del niño es holístico y tomar en cuenta todos sus aspectos (cognitivo, social, psicomotor, físico y emocional). Estos tópicos están interconectados y presentes en el entorno natural y cultural.

Entonces, el desarrollo curricular requiere una consideración ordenada en la toma de decisiones y sugiere una secuencia de pasos que toman en cuenta los elementos clave como: identificación de necesidades, articulación de objetivos, selección y organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, organización de actividades de aprendizaje y determinación de los métodos y herramientas de evaluación (Montero, 2021).

El currículo de educación infantil parte del punto de vista de que todos los niños son seres biopsicosociales y culturales,

únicos e irrepetibles, y los sitúa como actores centrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este marco, son sujetos de aprendizaje en función de sus necesidades, posibilidades e intereses.

Por ello, se identifica y evalúa los deseos, derechos, sentimientos y expectativas de los niños, considerando y respondiendo a sus características específicas (nivel de desarrollo, características de personalidad, contexto cultural, edad, ritmo, estilos de aprendizaje y lengua). Además, reconoce la diversidad en todas sus manifestaciones, cumpliendo con los criterios de inclusión para garantizar la igualdad de oportunidades.

Para asegurar este enfoque holístico, se deben propiciar oportunidades de aprendizaje que fomenten el descubrimiento en un entorno rico y diverso, con afecto, calidez y comunicación positiva (Sistema de información de tendencias educativas en América Latina, 2018).

Las funciones cognitivas en la primera infancia (de 0 a 5 años) (UNICEF, 2020) son procesos esenciales para el aprendizaje y el desarrollo integral del niño. Es así que la comprensión de estas funciones y su fortalecimiento son claves para un desarrollo cognitivo y emocional adecuado y equilibrado.

Es así que se considera imprescindible la enseñanza basada en las habilidades cognitivas que permitan a los niños sentir y entender el mundo, procesar datos, evaluar, tomar decisiones y comunicar información a otras personas (Suárez, 2016).

Los enfoques teóricos de las funciones cognitivas explican cómo el ser humano percibe, procesa y utiliza la información de su entorno. A continuación, se describen los enfoques más influyentes que sustentan la comprensión de las principales funciones cognitivas, con énfasis en el contexto del desarrollo infantil.

El funcionalismo, desarrollado a partir de los trabajos de James y Dewey, es una forma de pensar que posee características esenciales. El estudio, desde este enfoque, se centra en las operaciones en lugar de los contenidos, se preocupa por la utilidad de los procesos mentales, es pragmático y, finalmente, considera que existe una interacción entre el medio y el ser humano, lo que obliga a una constante adaptación. Este enfoque ha influido en la idea de que las funciones cognitivas tienen un propósito adaptativo, para que los individuos interactúen eficazmente con su entorno (Rodríguez, 2018).

El enfoque basado en el estructuralismo, desarrollado por Wundt y Titchener, representa una corriente psicológica que intentó analizar las funciones cognitivas al descomponerlas en sus aspectos básicos a través del uso de la introspección. Su objetivo es desglosar cada función en fragmentos específicos y aunque tiene limitaciones, es válido reconocer que sentó las bases e influyó en el posterior desarrollo de la psicología experimental (García, 2017).

Por su parte, la teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Piaget, postula que el desarrollo cognitivo ocurre en etapas establecidas, a través de las cuales los niños experimentan una serie de cambios que condicionan su capacidad para entender el mundo.

Piaget identificó cuatro etapas: la sensoriomotora (0-2 años), la preoperacional (2-7 años), la de operaciones concretas (7-11 años) y la de operaciones formales (de 11 años en adelante) (Piaget, 1972). Este investigador destacó la importancia de la interacción con el ambiente mediante procesos esenciales como la asimilación, que integra nueva información al esquema referencial, y la acomodación que genera un ajuste de las estructuras mentales para incorporar nueva información y conocimientos (Orbegoso, 2018).

El enfoque de Vygotski en el desarrollo de la teoría sociocultural plantea que el desarrollo cognitivo está influenciado por el contexto social y cultural, poniendo principal énfasis en la interacción social del aprendizaje. En su teoría, destaca el concepto de “zona de desarrollo próximo” que se refiere a la distancia entre lo que un niño puede hacer con el acompañamiento de alguien más experimentado. A esta ayuda la denomina “andamiaje”, que es absolutamente necesaria para el aprendizaje y desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1986), donde la cultura y el contexto social son esenciales para el desarrollo de las funciones cognitivas.

La teoría del aprendizaje por condicionamiento, cuyos principales representantes son Skinner y Watson, mantiene el supuesto de que el desarrollo de funciones cognitivas resulta de las respuestas condicionadas a los estímulos externos. Este postulado ha sido clave para comprender los aspectos, como la atención y memoria en términos de estímulo y respuesta. Además, sigue vigente en estrategias educativas basadas en el refuerzo y repetición (Loor et al., 2018).

Las corrientes teóricas referidas, muestran un enfoque teórico multidimensional sobre el desarrollo de las funciones cognitivas en la infancia, aportando bases para la comprensión y adaptación de estrategias educativas que puedan aplicarse en la práctica educativa.

Al combinar experiencias prácticas, interacción social, refuerzos positivos y una clara comprensión del desarrollo cognitivo, los docentes pueden crear un entorno educativo más efectivo, respondiendo a las necesidades individuales de los niños. Esto fomenta un aprendizaje más profundo y los prepara con habilidades adecuadas para enfrentar desafíos futuros.

Se pueden distinguir algunas funciones cognitivas que, si bien no actúan de forma independiente, están interconectadas y operan en conjunto para el desarrollo de tareas, desde muy sencillas hasta las más complejas, Martelo Ortiz y Arévalo Parra (2017) incluye las principales:

Percepción

Este es el primer proceso cognitivo en el cual, el sujeto recibe información del entorno. Dicha información proviene de la energía transmitida al sistema sensorial, lo que permite a los seres vivos, incluidos los humanos, generar representaciones de la realidad que los rodea. Esta función ayuda al individuo a comprender su entorno y a responder a los impulsos que recibe. En este sentido, la percepción consiste en organizar e interpretar los estímulos generados por el entorno externo (Mercado et al., 2018).

Atención

Como función cognitiva esencial, permite al individuo prestar atención a información específica del entorno, mientras filtra los estímulos irrelevantes. También es responsable de asignar recursos para facilitar la adaptación organizacional interna, a las necesidades externas. La atención es la capacidad de concentración que la mente siente ante la motivación y el interés (Vera Arias y Mendoza Vega, 2024).

Memoria

Es una actividad mental que permite recibir, almacenar, organizar y recuperar la información, tiene la función de traer el pasado hacia el presente, interviene con todos los procesos de aprendizaje humano: ver, escuchar, caminar y recuperar la información almacenada con anterioridad para su uso posterior (Llanga et al., 2019).

Lenguaje

El desarrollo del lenguaje en esta etapa facilita la comunicación, el pensamiento y la regulación emocional. Es indispensable para adquirir conocimiento, así como para entender qué sucede en el cerebro cuando la realidad se traduce con el lenguaje y pasa a formar parte de la cognición (Vivas Herrera, 2016).

Como se puede colegir, las funciones cognitivas son importantes porque cumplen con un papel activo en la ejecución de procesos como percepción, interacción y comprensión de lo que sucede con el entorno, porque ayudan a las personas a mantener un buen desenvolvimiento con los otros miembros de la sociedad (Arguelles, 2021). Estas funciones cognitivas ayudan a cumplir cualquier tarea de manera ágil, con coordinación y orientación de las propias personas (Orozco y Vite, 2018).

El desarrollo de estas funciones es el escenario adecuado para la ejecución de las habilidades cotidianas que se realizan de manera automática, que podrían considerarse que no requieren mayor esfuerzo. Pero no solo involucran aspectos básicos como la percepción, sino también las destrezas y la evaluación del entorno (Duque, 2013).

La consolidación paulatina de estas funciones ayuda a los niños a alcanzar hitos óptimos en su desarrollo, generando un “terreno” fértil para la aprehensión de conocimientos (Alcívar et al., 2021).

Sin embargo, el desarrollo inadecuado de las funciones cognitivas puede decantar en serias dificultades para el aprendizaje, ya que cuando se presentan problemas con la atención y la memoria, los niños pueden tener retraso en lo académico y social. De ahí que, frente a esto, surge la necesidad de intervenir con técnicas de estimulación cognitiva en entornos formales, desde la educación inicial.

Los primeros años de vida tienen gran importancia para el desarrollo infantil, los padres se convierten en guías que apoyan la realización de la actividad y se retiran, conforme, los hijos, construyen e interiorizan el conocimiento. Con ello, madres y padres consiguen estimular las conexiones entre neuronas y, por lo tanto, activar el desarrollo cognitivo infantil (Colombo, 2018).

De todos los contextos sociales de influencia, el ambiente familiar es preeminente en la vida de las personas, tanto a nivel socioemocional como cognitivo, por lo que ha merecido especial deferencia en las ciencias del comportamiento.

A la par, las funciones cognitivas y motoras, o las socioemocionales, emergen de la interacción mantenida con los cuidadores y cuidadoras durante los primeros años de vida, estimulando las sinapsis neuronales. Los estímulos afectivos recibidos tempranamente desde el entorno familiar y social tendrían un rol activo en la configuración cerebral y su funcionamiento (Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti, 2014), de ahí que los lazos familiares predisponen el desarrollo integral óptimo del niño y todo lo que haga o no tendrá un “peso” sobre la calidad de vida que establezca en su futuro como adulto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los niños, en las primeras etapas de la educación presentan, un alto porcentaje de dificultades en el desarrollo cognitivo. Estas dificultades pueden estar asociadas a los hogares donde no existe la suficiente estimulación, a estrategias metodológicas pobres o poco creativas y a la falta de actividades intencionadas en los centros educativos, circunstancias que limitan las actividades de los niños y no les permiten desarrollar a plenitud sus capacidades.

Este contexto ocasiona poca retención de información, escaso interés en el desarrollo de actividades que revistan un grado de complejidad, excesiva inmediatez y falta de fluidez en el lenguaje oral e inconvenientes al momento de acatar instrucciones.

El funcionamiento cognitivo y emocional es un constructo amplio y multidimensional que engloba una serie de procesos cognitivos y socioafectivos altamente interrelacionados e interdependientes, responsables de la autorregulación de la conducta. De acuerdo a Peñaloza y Saico (2020), estos procesos permiten afrontar y resolver situaciones problemáticas tanto en el ámbito interpersonal como en el académico.

La capacidad para comprender y gestionar emociones e interactuar con los demás está influenciada por el desarrollo cognitivo. Por ende, es necesario que los profesionales tengan capacidades que les permitan fomentar las habilidades cognitivas desde edades tempranas, ya que esta exposición en la infancia, ayuda a cultivar relaciones más sanas.¹

Pese a ello, la mayoría de las actividades docentes que se desarrollan en los espacios educativos en Ecuador se centra en estrategias para la enseñanza de contenidos académicos, sin promover intencionadamente actividades para el desarrollo de las funciones cognitivas (CAF, 2020), pues los estudios realizados en América Latina confirman que la calidad de la enseñanza no siempre incorpora prácticas de fortalecimiento cognitivo (Perrenoud, 2004).

En este sentido, la escuela representa un ámbito en el que se requiere generar relaciones interpersonales significativas, que permitan un mejor aprendizaje de las formas de

1 Dado que este es un tema amplio, podría ser abordado en futuras investigaciones.

comportamiento social. Este proceso dinámico demanda habilidades cognitivas, sociales y emocionales, mediante la modulación de los procesos implicados en la autorregulación emocional y cognitiva de niños (González y Martín, 2020).

Los niños en educación inicial alcanzan un mejor desempeño cognitivo cuando se recurre a técnicas de estimulación a través de juegos creativos que fortalecen las funciones cognitivas, siendo necesario realizar mayores adaptaciones y modificaciones en los programas de estimulación, de modo que se pueda alcanzar mayor efectividad en el despliegue de capacidades cognitivas y emocionales, de acuerdo con las características de los contextos de desarrollo (González et al., 2020).

Asimismo, se requiere contribuir a que los niños adquieran conceptos básicos de tiempo, textura, cantidad, forma, tamaño, espacio y color a partir de la interacción con instrumentos y experiencias ambientales, permitiéndoles crear conceptos y vínculos para la resolución de conflictos y la exploración continua de nuevas enseñanzas (Sistema de información de tendencias educativas en América Latina, 2018).

A modo de conclusiones y recomendaciones:

Las indagaciones revelan que el Estado y los actores educativos ecuatorianos reconocen la importancia del desarrollo cognitivo en la primera infancia, porque desempeña un papel esencial en el desarrollo infantil y se constituye en el primer eslabón de la educación formal, pero estos aspectos deben ser considerados y puestos en práctica con mayor énfasis por los docentes, al momento de diseñar actividades didácticas que respondan a las necesidades de los niños.

Este proceso puede verse afectado por diversos factores como la falta de recursos adecuados, la falta de suficientes conocimientos teóricos sobre el tema y el manejo adecuado de herramientas especializadas por parte de los docentes. Asimismo, por aspectos como las condiciones de acceso a la educación, en particular en zonas rurales, que limitan seriamente el potencial de una educación inicial de calidad.

Es innegable el valor de la familia en la formación de los niños en la primera infancia, ya que un ambiente familiar cálido y afectivo que fomente la exploración, la creatividad, la autonomía y la escucha activa contribuye significativamente al fortalecimiento de las funciones cognitivas, pero son los centros educativos los espacios que complementa la formación adquirida en el hogar, ya que consolidan, entre otras cosas, las reglas y normas de convivencia que permiten la creación de vínculos con personas ajenas al núcleo familiar.

Por tanto, es imprescindible que la formación para los docentes incluya estrategias específicas para potenciar el desarrollo de las funciones cognitivas en los niños, donde adquiere especial importancia la estimulación oportuna de las funciones cognitivas en la primera infancia, a través de prácticas pedagógicas enfocadas a potenciar funciones como la memoria, la atención y la autorregulación, que tienen un impacto positivo en el rendimiento académico (Sanz y González, 2018).

No existen evidencias suficientes sobre el adecuado abordaje y fortalecimiento intencional de las funciones cognitivas que desarrollan los docentes de educación inicial en Ecuador, lo que convierte a este tema en una problemática que requiere ser encarada desde las políticas públicas educativas, así como desde el plano investigativo.

En tal sentido, el currículo de educación inicial debe incorporar conocimientos y prácticas específicas, orientadas al desarrollo de procesos cognitivos que le permitan a los niños explorar y entender su entorno, promoviendo diversos aspectos del pensamiento.

Es deseable la realización de programas que sean motivadores para los niños y muy importante que los docentes utilicen diferentes canales sensoriales para estimular las diversas funciones cognitivas. Estos procesos deben ser sostenibles en el tiempo y estar articulados con las actividades diarias del aula para validar estas intervenciones.

Finalmente, cabe destacar la relevancia que adquiere la formación de docentes en el fortalecimiento de habilidades sociocognitivas y emocionales, así como en competencias especializadas que les permitan realizar adaptaciones curriculares que incluyan la participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo tareas pendientes en los entornos educativos de educación inicial en Ecuador, que permitirán fortalecer el desarrollo integral de los niños en esta importante y determinante etapa de educación inicial.

REFERENCIAS

- Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A. (2016). Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A. Ministerio de Educación.
- Alcívar, J., Andrade, J., Andrade, N., & García, D. (2021). Funciones cognitivas y desempeño académico en los niños. *Conciencia Digital*, 6(1), 1170-1190.
- Aponte, M., & Zapata, M. (2013). Caracterización de las funciones cognitivas de un grupo de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje en un colegio de la ciudad de Cali, Colombia. *Psychol. Av. Discip.*, 7(1), 23-34.
- Arguelles, K. (2021, 9 de diciembre). Funciones o habilidades cognitivas: qué son, ejemplos y ejercicios. NeuronUP.

- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- Belavi, G., & Murillo, F. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5-28.
- Briones, Y., & Mendoza, G. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 340-360.
- CAF. (2020). ¿Qué habilidades cognitivas tienen los docentes de América Latina?
- Calduch, R. (2014). Métodos y técnicas de investigación internacional. Universidad Complutense de Madrid.
- Canet-Juric, L. I. (2016). La contribución de las funciones ejecutivas a la autorregulación. *Cuadernos de Neuropsicología*, 106-128.
- Código de la Niñez y la Adolescencia. (2013). Código de la Niñez y la Adolescencia. Asamblea Nacional.
- Colombo, M. (2018). El contexto familiar como predictor del desarrollo cognitivo en niños. *Pysciencia*.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito.
- Declaración de Cuenca en 2012. (2022). Declaración de Cuenca en 2012. XIV Foro Ministerial sobre Desarrollo de América Latina y el Caribe.
- Duque, A. (2013). Funciones cognitivas. Prolegómenos de aprehendizaje en estudiantes de trabajo social. *Eleuthera*, 160-181.
- Espinosa, E. (2018). Desarrollo emocional y su relación con las habilidades cognitivas.
- Espinosa, G., & Salinas, V. (2018). Informe sobre avance de las propuestas de educación inicial para los seis meses. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Espósito, A., & Ison, M. (2020). Estrategias para el desarrollo cognitivo y socioemocional en la educación inicial. Manuscrito enviado para publicación.

- Gallardo, J. (2018). Teoría del juego como recurso educativo. *Innovagogia*, 1-12.
- García, H. (2017). Estructuralismo cognitivo aplicado a las aulas pedagógicas. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.
- González, D., Ison, M., & Korzeniowski, C. (2020). Strengthening socio-cognitive and emotional skills in early education through a school-based program: Preliminary study. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 87-100.
- González, M., & Martín, I. (2020). Effects of an intervention programme on the phonological awareness of Spanish children at risk of developing dyslexia. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 1-11.
- Iglesias, G. (2022). La orientación espacial en alumnos con discapacidad intelectual. Universidad de Valladolid.
- Ison, M., & Korzeniowski, C. (2019). Escala de funcionamiento ejecutivo para escolares: análisis de las propiedades psicométricas. *Educational Psychology*, 147-158.
- Levy, A. (2011). PENTA: Modelo sistémico cognitivo de la estrategia. Formulación e implementación. *AD-minister*, 5-26.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2023). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Asamblea Nacional de Ecuador.
- Llanga Vargas, E. F., & Lizbeth, L. G. (2019). La memoria y su importancia en los procesos cognitivos en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Lloor, C., Pozo, M., & Toala, J. (2018). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. Universidad de Guayaquil.
- Marina, J. (2020). Una teoría de la memoria desde la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 70-75.
- Martelo Ortiz, O. M., & Arévalo Parra, J. M. (2017). Funcionamiento cognitivo y estados emocionales de un grupo de niños y adolescentes. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3), 13-22.
- Ministerio de Educación. (2012). Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica 2010. Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (2014). Currículo educación general básica. <https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>
- Montero, A. (2021). Currículo y autonomía pedagógica. Enseñanzas mínimas, comunes y currículo básico. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 23-36.
- Ocampo, A. (2019). La comprensión en acción: un análisis sobre sus niveles y cualidades. Pilquen Sección Psicopedagogía, 16(2), 59-74.
- Orbegoso, P. (2018). Teoría cognitiva y sus representantes. Ta Universidad.
- Orozco, G., & Vite, J. (2018). Funcionamiento cognitivo, actividades de la vida diaria y variables demográficas en adultos mayores mexicanos. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 18(3), 65-84.
- Peñaloza, A., & Saico, M. (2020). Desarrollo cognitivo a través de la pedagogía constructivista de Piaget en niños de 3 a 4 años. Universidad Nacional de Educación.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona.
- Piaget, J. (1972). La psicología del niño.
- Rodríguez, R. (2018). El estructuralismo como modelo epistémico que busca explicar la realidad social. Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura, 147-156.
- Vygotsky, L. (1986). Pensamiento y lenguaje.
- Zambrano, A. (2020). El desarrollo emocional en la educación inicial. Universidad Técnica de Cotopaxi.

ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL IMPACTO DE LAS TIC Y LA IA EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

Documentary analysis of the impact of ICTs and AI on the training of Research Competencies

DOI: [10.69633/8zh40x62](https://doi.org/10.69633/8zh40x62)

Recibido: 07/11/2024 Aceptado: 23/02/2025

*Mercedes Chamoso Luna

<https://orcid.org/0000-0002-7066-6903>

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca -Bolivia
mercedeschamoso@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio analiza la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior en Bolivia, con énfasis en su impacto en el desarrollo de competencias investigativas. A través de un análisis documental, se identifican los principales desafíos que enfrenta la implementación de estas tecnologías, entre ellos la brecha digital, la falta de infraestructura adecuada y la insuficiente formación docente en el uso pedagógico de las TIC y la IA. Los hallazgos destacan que, si bien las TIC demostraron ser herramientas clave para mejorar el acceso a la información y fortalecer el pensamiento crítico en el ámbito investigativo, su potencial sigue estando limitado por factores estructurales. Asimismo, la IA emerge como un recurso innovador que puede optimizar la personalización del aprendizaje y la automatización del análisis de datos en procesos académicos, si se aplica adecuadamente y enmarcado en la ética. Se propone recomendaciones para

*Abogada y licenciada en Pedagogía con trayectoria destacada en educación superior e investigación; Docente de maestría y diplomados en la Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central), Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca y Universidad Nacional "Siglo XX"; Tutora y miembro de tribunales de defensa en Universidad Andina Simón Bolívar, Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, Universidad Nacional "Siglo XX", Universidad Nacional Tres de Febrero y Universidad Nacional de Loja.

fortalecer la capacitación docente, mejorar la infraestructura digital en universidades y desarrollar políticas educativas inclusivas que garanticen el acceso equitativo a la tecnología. En conclusión, se destaca la necesidad de realizar una integración estratégica y sostenible de las TIC y la IA en la educación superior boliviana, esto con la finalidad de potenciar la formación investigativa y reducir las desigualdades en el acceso a la innovación educativa.

Palabras clave: *TIC, inteligencia artificial, educación superior, competencias investigativas, inclusión digital, capacitación docente, aprendizaje autónomo, infraestructura tecnológica.*

ABSTRACT

This study analyzes the integration of Information and Communication Technologies and Artificial Intelligence in higher education in Bolivia, with emphasis on their impact on the development of investigative skills. Through a documentary analysis, the main challenges facing the implementation of these technologies are identified, including the digital divide, the lack of adequate infrastructure and insufficient teacher training in the pedagogical use of ICT and AI. The findings highlight that, although ICT has proven to be key tools to improve access to information and strengthen critical thinking in the research field, its potential continues to be limited by structural factors. Likewise, AI emerges as an innovative resource that can optimize the personalization of learning and the automation of data analysis in academic processes if managed properly and framed within ethics. Recommendations are proposed to strengthen teacher training, improve digital infrastructure in universities and develop inclusive educational policies that guarantee equitable access to technology. In conclusion, the need to carry out a strategic and sustainable integration of ICT and AI in Bolivian higher education is highlighted, with the aim of enhancing research training and reducing inequalities in access to educational innovation.

Keywords: *ICT, artificial intelligence, higher education, research skills, digital inclusion, teacher training, autonomous learning, technological infrastructure.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la rápida transformación digital ha redefinido los paradigmas del aprendizaje en la formación superior y, por ende, de la investigación. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento, facilitando la gestión de la información y dando curso a nuevas formas de enseñanza (UNESCO, 2010). En Bolivia, la integración de las TIC en la educación ha sido desigual, debiendo enfrentar hoy mismo obstáculos como la falta de infraestructura adecuada, la insuficiente capacitación docente y las limitaciones en el acceso a la tecnología (Perales Miranda, 2021).

La UNESCO y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) han subrayado la necesidad de integrar tecnologías digitales en los procesos educativos para fomentar una educación moderna, inclusiva y orientada a resultados. Según la UNESCO (2010), el uso de tecnologías facilita el acceso universal a la educación de calidad, promueve la igualdad de oportunidades y fortalece la enseñanza de habilidades relevantes para el siglo XXI, esenciales para la participación en una sociedad globalizada. Por su parte, la OMPI (2023) subraya que la innovación tecnológica, impulsada por la digitalización y la inteligencia artificial, es crucial para el avance socioeconómico, especialmente en países en desarrollo, donde la adopción de estas tecnologías aún enfrenta desafíos significativos.

En un contexto de innovaciones tecnológicas, la Inteligencia Artificial (IA) surgió como una herramienta que transformó el ámbito educativo, especialmente en la investigación científica, al facilitar la personalización del aprendizaje y la investigación, porque se pueden adaptar contenidos y metodologías a los estilos individuales de cada investigador, ofreciéndole una

retroalimentación inmediata (Chambi Huacani, 2024). La capacidad de la IA para procesar y analizar grandes volúmenes de datos (Botero Quiceno, 2024) permite que los investigadores puedan abordar problemas mucho más complejos en un menor tiempo.

A su vez, la IA favorece la colaboración en tiempo real, pues permite la comunicación entre investigadores a través de plataformas inteligentes, que mejoran el intercambio de conocimientos, tal cual señala Chambi Huacani y Choquetarqui Castaño (2024). También contribuye a una mayor capacidad de predicción y modelado de fenómenos complejos, permitiendo la simulación de posibles escenarios y la generación de varias hipótesis, las mismas que suelen ser más precisas, reduciendo la incertidumbre en la toma de decisiones científicas (Fernández de Silva, 2023).

Si de inclusión se habla, la IA ofrece herramientas adaptadas para personas con discapacidad, porque les facilita el acceso a la información y a diversos recursos de investigación (Piedra Isusqui, 2023). Finalmente, se puede señalar que el uso de la IA favorece a la toma de decisiones basadas en evidencia y proporciona recomendaciones fundamentadas en datos históricos y en tiempo real, lo que permite a los investigadores elecciones más informadas y estratégicas acordes a sus investigaciones (Giannini, 2023). Un estudio reciente señala que “la IA enriquece el contenido educativo mediante recursos interactivos y dinámicos, lo que aumenta la participación y el interés de los alumnos en el proceso de aprendizaje” (FIPCAEC, 2023, p. 343).

Las ventajas identificadas muestran el papel que hoy en día juega la IA en la investigación científica, ofreciendo un sinnúmero de herramientas tecnológicas que personalizan el aprendizaje, facilitando el análisis de datos, optimizando la gestión

educativa y, por ende, transformando la investigación en el sistema educativo a nivel global.

Sin embargo, establecer los alcances del uso de la IA en la investigación, también debe llevar a enfrentar ciertos desafíos, como garantizar la ética en el uso de datos, que exista transparencia en la utilización de algoritmos y haya equidad en el acceso a estas tecnologías. Así, la UNESCO viene elaborando guías para “fomentar la preparación de los responsables de formular políticas educativas en materia de inteligencia artificial” (UNESCO, s.f.), demandando el firme compromiso de apoyo por parte de los Estados miembros, a fin de que aprovechen el potencial de las tecnologías de la IA con miras a una Agenda de la Educación para 2030, bajo los principios de inclusión y equidad, impulsando la tarea fundamental de capacitar a los docentes en el uso efectivo de herramientas IA y que los mismos puedan maximizar su potencial y uso tanto en aula como en la investigación.

La literatura reciente subraya la efectividad de las TIC en el aprendizaje y en la formación de competencias investigativas. Según García Sánchez (2017), las TIC transforman el aprendizaje dando a los estudiantes un rol más activo, potenciando su capacidad de autoaprendizaje y colaboración, aspectos fundamentales para desarrollar su idoneidad en la investigación. Flores Tena (2021) resalta que las TIC no solo facilitan el acceso a conocimientos ilimitados, sino que generan habilidades para manejar grandes volúmenes de información, favoreciendo la autonomía en el aprendizaje.

Para Vargas Murillo, las TIC permiten una enseñanza-aprendizaje más activa, facilitando una mayor interacción entre docentes y estudiantes, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico a través de recursos digitales, como mapas conceptuales y organizadores gráficos. Poveda Pineda (2020)

enfatisa que las TIC, al mediar en el aprendizaje, reconfiguran los roles de estudiantes y docentes, cuando los primeros asumen el protagonismo en su educación, mejorando su habilidad de análisis y autonomía, mientras que los docentes tan solo son guías que integran la tecnología para mejorar la calidad educativa.

Por otra parte, Moncini Marrufo (2021) menciona que la enseñanza virtual posibilita una organización flexible del tiempo y el acceso a contenidos actualizados, lo que refuerza la capacidad del estudiante para analizar y aplicar conocimientos en diversos contextos, lo que se traduce en una educación más dinámica y adaptada a las necesidades del siglo XXI. Siguiendo esta línea, Parra Ocampo (2022) destaca el aprendizaje significativo apoyado en herramientas digitales, promoviendo que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda y conecten conocimientos previos con nuevos conceptos.

Asimismo, Rejo Sirvent (2023) resalta que el principal desafío de la incorporación de las TIC en la educación superior es asegurar que estas herramientas contribuyan a formar competencias, mediante la promoción de un aprendizaje dinámico y significativo que responda al actual mercado laboral.

Considerando las condiciones sociales y pedagógicas en que se integran las TIC, es relevante la adopción de competencias digitales en docentes, para aprovechar las TIC como un recurso metodológico (Santiago Trujillo, et al., 2024), así como la necesidad de un profesorado capacitado para utilizar estas herramientas de manera efectiva (Jayson Andrey, 2020) que contribuya a una enseñanza más atractiva e interactiva.

El rol de las TIC en la educación superior fue ampliamente documentado en la literatura académica, donde se destaca su potencial. Sin embargo, la implementación de estas

tecnologías no está exentas de críticas, a lo que se suman las limitaciones, sobre todo en países como Bolivia, donde los factores estructurales, económicos y pedagógicos afectan su eficacia (Perales Miranda, 2021).

Si bien la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010) establece la importancia de la investigación científica y de la innovación tecnológica, la adopción efectiva de tecnologías digitales en la formación investigativa sigue siendo insuficiente (Perales Miranda, 2021). La primera limitación es la persistente brecha digital, consistente en una evidente desigualdad en el acceso a dispositivos electrónicos, en conectividad a internet y en software educativo (Sunkel, 2012).

Informes como el de Marín, Barragán y Zaballos (2014) concluyeron en que Bolivia sufre una excesiva desigualdad en el acceso a las telecomunicaciones (brecha digital), lo que se evidencia en los bajos niveles de penetración telefónica en áreas rurales (63%) y urbanas (80%), donde aproximadamente 26.000 localidades rurales de menos de 350 habitantes no cuentan con ningún tipo de servicio en cuanto a telecomunicaciones, debido a la rentabilidad económica (p. 37). Datos recientes de la Autoridad de Regulación y Fiscalización de Telecomunicaciones y Transporte (ATT), señalan que en Bolivia el 91% tiene acceso a internet a través de un celular, 56% cuenta con internet fijo por fibra óptica (Los Tiempos, 2024).

Si bien incrementó el acceso a internet móvil, la dependencia del celular como el mayor medio de conexión, evidencia que la brecha digital aún persiste, lo que afecta su aprovechamiento en educación e investigación. Por lo que la UNESCO (2010) señaló que, aunque las TIC tienen el potencial de democratizar la educación, su acceso sigue siendo desigual, especialmente en regiones rurales y comunidades de bajos recursos.

Cahuasa (2024) plantea que en Bolivia, al margen de una adecuada infraestructura, la formación continua en tecnologías educativas es insuficiente, lo que se traduce en un uso limitado y poco innovador de las herramientas digitales disponibles; a esto se suma la reticencia a abandonar metodologías expositivas centradas en el profesor, situación que restringe la interacción activa de los estudiantes y su habilidad para aplicar conocimientos de manera práctica.

La literatura al respecto destaca cómo las TIC y la inteligencia artificial en la educación superior vienen transformando el aprendizaje e incidiendo en la investigación científica, a partir del desarrollo de capacidades y ventajas como el acceso a la información ilimitada, la promoción de la autonomía del aprendizaje y el fomento a la colaboración académica.

La IA, por su parte, fortalece la enseñanza y coadyuva en las competencias investigativas, permitiendo la personalización del uso de metodologías y análisis de un volumen significativo de datos en menor tiempo, y optimizando la predicción y el modelado de fenómenos complejos de estudio.

Pese a estos avances y ventajas, en Bolivia persisten obstáculos: una brecha digital que limita el acceso equitativo a las tecnologías, carencia de infraestructura adecuada, conectividad inestable y falta de formación docente en competencias digitales restringen su verdadero alcance (Sunkel, 2012; Cahuasa, 2024). Si bien su potencial es incuestionable, superar estas trabas requiere inversión en infraestructura, capacitación docente y políticas inclusivas que garanticen el acceso efectivo a las TIC y a la IA en educación e investigación.

En este contexto, es importante considerar la manera en que la aplicación de las TIC y la IA puede favorecer el desarrollo de competencias investigativas en la educación superior, donde la investigación es crucial en la formación

académica y profesional, esto en respuesta a las demandas y necesidades del entorno educativo y del mercado laboral en el siglo XXI. Así, el objetivo del presente trabajo es realizar un *análisis documental* sobre el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la Inteligencia Artificial (IA) en la formación de competencias investigativas en la enseñanza superior en Bolivia.

Para ello, se abordan tanto los beneficios como los desafíos que implica su implementación, considerando factores como la infraestructura tecnológica, la capacitación docente y la accesibilidad digital, aspectos que influyen en la adopción efectiva de estas herramientas en contextos con limitaciones estructurales como el boliviano.

Además, la intención del presente estudio no solo es analizar los factores clave de la integración de las TIC y la IA en la enseñanza e investigación, sino también proporcionar una visión crítica y fundamentada sobre cómo estas tecnologías pueden potenciar el aprendizaje y fortalecer las competencias investigativas en la educación superior. Adicionalmente, se ofrecen estrategias y recomendaciones para mejorar su implementación en la formación universitaria, promoviendo un enfoque que combine el acceso equitativo con la formación continua en tecnologías digitales adecuadas a las necesidades del contexto educativo boliviano.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se basa en revisión documental sistemática, con enfoque cualitativo para analizar y resumir la información proveniente de fuentes secundarias relevantes producidas en los últimos diez años. Entre las fuentes se encuentran investigaciones científicas publicadas en revistas especializadas y documentos oficiales que abordan el impacto de las TIC en el desarrollo de competencias investigativas en la educación superior en América

Latina, particularmente en Bolivia. A partir de la indagación documental, se busca revelar las tendencias y obstáculos en la implementación y aplicación de las TIC en contextos educativos, resaltando cómo estas herramientas fortalecen la aptitud en investigación de estudiantes universitarios (Ravelo Peña, 2020).

La metodología aplicada para una revisión sistemática de la literatura, sigue las recomendaciones de Letelier, Manríquez y Rada (2005), que implican una organización transparente y rigurosa en la identificación y análisis de los estudios en que, acorde al tipo cualitativo, se presenta la evidencia en forma descriptiva, sin análisis estadístico (p. 247).

Este proceso fue enriquecido mediante una sistematización de datos, a través del análisis de contenido temático, estructurado para clasificar y analizar información clave en categorías relacionadas con el acceso a las TIC, al desarrollo de habilidades de investigación y a los retos y oportunidades de la adopción de TIC y la IA en la educación superior.

1. Procedimiento de recolección de datos

Para la presente indagación, se revisó bases de datos académicas de amplia trayectoria, como *Scopus*, *Google Scholar* y *Redalyc*. Para rastrear información se asumieron criterios de búsqueda y uso de descriptores específicos como: “TIC en educación superior”, “las TIC y su rol en la investigación”, “la brecha digital en Bolivia”, “competencias investigativas digitales”, “aprendizaje digital en Bolivia”, “las TIC en la educación superior en Bolivia”, “competencias tecnológicas en el profesorado en Bolivia”, “la inteligencia artificial en la educación” y “la inteligencia artificial en la investigación”.

La muestra incluyó 50 artículos científicos publicados entre 2015 y 2024, seleccionados con base en criterios de inclusión cómo la relevancia en el estudio de las TIC e IA en el ámbito

educativo e investigativo, un enfoque en el contexto de América Latina y en particular en Bolivia, publicaciones en texto completo, estudios que aborden políticas educativas y normativas que regulan la integración de las TIC en la educación superior.

Se excluyeron estudios sin acceso a texto completo, aquellos que no tenían relación con el ámbito educativo y los centrados en contextos que no corresponden a América Latina.

2. Análisis de datos

El análisis documental permitió organizar los datos en tres categorías centrales: “acceso y brecha digital en educación superior”, “uso de TIC e Inteligencia Artificial en el desarrollo de competencias investigativas” y “desafíos y oportunidades en la integración de las TIC y la IA en Bolivia”.

A través de estas categorías se logró comprender el rol de las estrategias de aprendizaje digital en la formación investigativa, en entornos con limitaciones tecnológicas y desigualdad en el acceso a infraestructura.

Para el análisis de contenido, se identificaron patrones clave que evidenciaron que las TIC potencian la autogestión del aprendizaje, su impacto en la autonomía, la brecha digital y el manejo de la información.

Además, se analizaron estudios previos que exponen estrategias para mitigar la limitación en el acceso a las TIC y a la IA, la importancia de la inversión en infraestructura, la capacitación docente y la creación de políticas públicas orientadas a la inclusión tecnológica, destacando lo que señala la UNESCO (2023), enfatizando que para una adecuada integración de la IA en la educación se requiere no solo acceso a la tecnología, sino también formación especializada para que docentes y estudiantes aprovechen su potencial investigativo.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. Aporte del aprendizaje digital a la investigación

Las estrategias de aprendizaje digital demostraron ser fundamentales en el desarrollo de competencias investigativas en la educación superior, facilitando la integración de las TIC como recursos esenciales para la formación científica. Cruz Pérez y Pozo Vinueza (2020) sostienen que el uso de las TIC en la investigación permite transformar la información en conocimiento científico y promueve la innovación investigativa, impulsando la autogestión en la búsqueda y análisis de información.

Bayés Cáceres (2022) destacan que las TIC facilitan el desarrollo de una cultura científico-investigativa en los estudiantes, lo cual es fundamental para que estos puedan enfrentar los retos del mundo profesional, mediante una gestión autónoma y creativa de la información. Esta perspectiva es apoyada por Ravelo Peña (2020), quien señala que las TIC no solo estructuran el aprendizaje de manera dinámica, sino que también permiten a los estudiantes de pedagogía aplicar sus conocimientos en contextos profesionales reales, potenciando de forma sistemática, su competencia investigativa.

Asimismo, Díaz Rosabal (2021) subraya que la interdisciplinariedad en el uso de las TIC fortalece las habilidades en investigación de estudiantes, particularmente en la carrera de gestión sociocultural, impulsando a que estos apliquen métodos científicos en proyectos que transformen sus comunidades. En cuanto al uso de IA en educación superior, esto demuestra ser fundamental para el desarrollo de competencias investigativas, pues estas tecnologías proporcionan herramientas avanzadas para la recopilación y análisis de la información (Cárdenas-Velasco, 2025).

La retroalimentación personalizada a través de un sistema de tutorías inteligentes, es tan efectiva como la de los profesores humanos y ha impactado en el pensamiento metacognitivo y el crecimiento personal de los estudiantes (Ortega Ochoa, 2024).

Por otro lado, desde la UNESCO (2023) se recomienda una adecuada integración en el marco de las competencias en Inteligencia Artificial, tanto para estudiantes y docentes como para asumir estrategias globales de desarrollo educativo, situación que permita a educadores y alumnos adquirir habilidades esenciales en el uso efectivo de estas herramientas digitales en la investigación.

En resumen, si bien las estrategias de aprendizaje digital y la IA, demostraron el fortalecimiento en competencias investigativas en la educación superior, persisten desafíos estructurales que limitan su implementación en países como Bolivia, con una profunda brecha digital, tal cual señalan Marín, Barragán y Zaballos (2014) al considerar que el país enfrenta una marcada desigualdad en el acceso a las telecomunicaciones, y una diferencia significativa entre zonas urbanas y rurales, restringiendo con ello las oportunidades de acceso y uso de herramientas digitales avanzadas.

Entonces, queda como un desafío reducir esta brecha digital y garantizar la equidad en el acceso a estas tecnologías a partir de la colaboración entre instancias como el gobierno central, universidades y sector privado, que garanticen una educación más inclusiva y orientada a la formación idónea en la era digital.

2. Impacto de las TIC e IA en las Competencias Investigativas

Las TIC y la IA transformaron significativamente la educación superior, permitiendo un acceso más amplio y herramientas

avanzadas para la investigación y el aprendizaje. Sin embargo, la implementación de estas tecnologías también enfrenta desafíos que limitan su eficacia en la formación de competencias investigativas, especialmente en América Latina y Bolivia, donde restricciones de infraestructura, de acceso a Internet y a la disponibilidad de dispositivos representan obstáculos importantes.

2.1. Barreras para el aprendizaje digital en América Latina y Bolivia

En América Latina, a pesar de los avances que ha experimentado en cuanto a conectividad, persiste una marcada brecha digital, especialmente en áreas rurales y sectores de bajos ingresos, donde el acceso a tecnología es limitado. La UNESCO (2010) resaltó la necesidad de superar las disparidades en el acceso a las TIC, considerando que estas limitaciones afectan directamente en el derecho de los estudiantes a recibir una educación inclusiva y de calidad (García Sánchez et al., 2017).

En Bolivia, esta desigualdad se agudiza debido a limitaciones estructurales en infraestructura tecnológica. Si bien en las grandes zonas urbanas y las ciudades intermedias más pobladas presentan una infraestructura de conectividad avanzada, en poblaciones alejadas y/o en zonas rurales, es necesario un plan de choque para crear infraestructura de acceso público a Internet (Marín et al., 2014, p. 92). Según Perales Miranda (2021), las universidades públicas bolivianas también enfrentan numerosos problemas para proveer una conectividad estable, siendo que buena parte de los estudiantes no cuenta con acceso a herramientas digitales adecuadas para el aprendizaje y la investigación, por lo que según Marín, Barragán y Zaballo (2014), es necesario que en la mayoría de los municipios se despliegue redes comunicación e interconexión en telecomunicaciones para acceder y usar internet, que los

estudiantes requieren para participar en entornos de aprendizaje modernos, que desarrollen sus competencias investigativas (García Sánchez, 2017).

Además, la escasa inversión en tecnología y la falta de políticas públicas efectivas amplían estas barreras. Si bien los gobiernos de la región implementaron iniciativas para mejorar la conectividad y proporcionar dispositivos, estos esfuerzos han sido insuficientes frente a la creciente demanda de herramientas digitales, por lo que, en lugar de reducir la desigualdad, pueden convertirse en un factor que profundice la exclusión social y educativa para los estudiantes que no acceden a recursos tecnológicos (Cruz Pérez, 2020). Cabe destacar las recomendaciones hechas a Bolivia en este aspecto: aumento al PIB del sector de telecomunicaciones, ejecución de planes y programas de despliegue de última milla, brindar mayor ancho de banda a las redes alámbricas existentes, considerar las tecnologías basadas en comunicación inalámbrica, planes de capacitación para fortalecer el conocimiento tecnológico de todos los actores educativos (Marín et al., 2014, pp. 91-92).

La desigualdad tecnológica latente en Bolivia no solo limita el desarrollo de competencias investigativas, sino que también refuerza las disparidades educativas, dificultando el acceso a una educación inclusiva y de calidad, por lo que para superar estas barreras se requiere de un compromiso concertado entre gobiernos, instituciones educativas y el sector privado, orientado a mejorar la infraestructura tecnológica y diseñar políticas públicas que promuevan la inclusión digital acorde a las demandas del siglo XXI.

2.2 Oportunidades de aprendizaje digital

A pesar de las barreras estructurales, las TIC ofrecen oportunidades excepcionales para fortalecer la formación

investigativa en la educación superior. Y es que el uso de las TIC facilita el acceso a una diversidad de fuentes de información, promueve la interacción académica y fortalece las competencias investigativas de los estudiantes.

De acuerdo a la UNESCO (1998), el uso de tecnologías digitales no solo democratiza el acceso al conocimiento, sino que también permite una educación más inclusiva, flexible y acorde a las necesidades de la sociedad actual. Estas tecnologías permiten a docentes y estudiantes colaborar en investigaciones y acceder a información de manera remota, lo cual es crucial en contextos donde la educación presencial enfrenta limitaciones logísticas (García Sánchez, et al. 2017). Además, estudios recientes señalan que las TIC contribuyen a la adaptación de estrategias de enseñanza más dinámicas y personalizadas, especialmente en la educación superior, lo que fortalece las competencias investigativas de los estudiantes y permite una experiencia de aprendizaje más activa y colaborativa (Sánchez, 2021).

En cuanto al aprendizaje digital en América Latina, viene cobrando mayor relevancia, cuando diversas instituciones de educación superior instalaron plataformas digitales y herramientas de colaboración para mejorar la enseñanza y la investigación; un claro ejemplo es la adopción de entornos virtuales durante la pandemia COVID-19, lo que aceleró la transición hacia un modelo educativo más digitalizado. Estudios como el de Santiago Trujillo y Garvich Ormeño (2024) evidencian que esta transformación tecnológica impulsó el uso de metodologías basadas en la investigación y el aprendizaje por proyecto, fomentando la formación autónoma de los estudiantes y su colaboración interdisciplinaria (García Sánchez, et al. 2017).

La integración de las TIC en el proceso educativo representa una valiosa oportunidad para superar las limitaciones del aula tradicional, dando a los estudiantes acceso a un aprendizaje continuo y flexible, que se adapta a las necesidades individuales y que fomenta un ambiente de investigación dinámica.

En Bolivia, si bien persisten impedimentos de infraestructura y conectividad, el incremento de acceso a Internet ha permitido avances en la implementación de las TIC en la educación. Según datos recientes de la Autoridad de Regulación y Fiscalización de Telecomunicaciones y Transporte (ATT) y del Instituto Nacional de Estadística (INE), entre 2015 y 2022, las conexiones a internet en Bolivia se incrementaron en 72%; hasta 2022, se tuvo una conectividad total de 20.152 localidades de Bolivia, lo que representa 82% de los 24.684 centros poblados del país. En cuanto a fibra óptica, se logró abarcar 80% en el eje metropolitano y 40% en el área rural; el no acceso de comunidades a fibra óptica es porque no cuentan con una carretera y energía eléctrica. En cuanto al acceso a internet fijo, 53% de la población boliviana cuenta con conexión, lo que significa que por cada 100 familias, 53 tienen conexión a internet por fibra óptica (Los Tiempos, 2023). A pesar de las limitaciones, sobre todo en sectores del área rural, iniciativas como digitalizar bibliotecas y usar plataformas educativas está permitiendo que un mayor número de estudiantes universitarios acceda a recursos de investigación, fortaleciendo sus habilidades analíticas y metodológicas (Perales Miranda, 2021).

Asimismo, la IA surgió como una herramienta clave en la optimización del aprendizaje digital y en la formación investigativa, según UNESCO (s.f.), la IA tiene la capacidad de innovar continuamente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y acelerar el progreso hacia una educación inclusiva; se la puede adaptar a las necesidades individuales de

los estudiantes y ser una herramienta de apoyo a los docentes, para una gestión educativa más eficiente (El País, 2025). En investigación educativa, ofrece oportunidades de recopilación y análisis de datos más precisos, mayor eficacia y eficiencia en estudios académicos, lo que facilita la generación de conocimientos más precisos y relevantes. Para Cahuasa (2023)

...la IA tiene el potencial de transformar la investigación educativa del futuro permitiendo realizar búsquedas que faciliten la investigación, además de fomentar habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas adoptando una visión holística y colaborativa para solucionar problemas globales de la investigación educativa, sin perder de vista el papel fundamental que tienen los docentes y la interacción humana en la formación de los estudiantes.

En este sentido, las TIC y la IA en la educación superior son fundamentales para coadyuvar en la transformación del aprendizaje y fortalecer la investigación. En Bolivia, el crecimiento del acceso a internet y la implementación de plataformas digitales, no solo a nivel de posgrado sino también de pregrado, está permitiendo un avance significativo en la formación investigativa.

2.3 Balance entre barreras y oportunidades del aprendizaje digital

El equilibrio entre las limitaciones de infraestructura y las oportunidades que brindan las TIC y la IA en la educación investigativa es un desafío en América Latina y en Bolivia, donde a pesar de la brecha digital persistente, el acceso desigual a Internet, la falta de dispositivos y conectividad limitada en áreas rurales, los avances en tecnología educativa brindan oportunidades significativas para la inclusión y

mejora del aprendizaje. Como mencionan varios autores, estos obstáculos pueden superarse con estrategias de inversión en infraestructura, capacitación docente y el fortalecimiento de políticas de inclusión digital, asegurando que la transformación digital beneficie a todos y cada uno de los sectores de la población (UNESCO, 2023).

Pérez Rojas (2020) destaca que, aunque persisten grandes desafíos, la adaptación gradual de las herramientas digitales, junto con un respaldo institucional sólido, puede transformar las limitaciones en oportunidades de crecimiento educativo. Esto implica que, además de proveer la infraestructura necesaria, las instituciones educativas deben incentivar la integración de las TIC en los currículos y metodologías de enseñanza, para adaptarse a las demandas actuales del mercado laboral y el contexto global (Cruz Pérez et al., 2020). Según Vargas Murillo (2020), la transformación digital en la educación superior no solo ayuda a desarrollar competencias tecnológicas, sino que también permite la creación de comunidades de aprendizaje en línea, donde tanto docentes como estudiantes pueden colaborar, compartir conocimientos y mejorar sus habilidades en un entorno inclusivo y accesible.

Diversos autores destacan la falta de acceso equitativo a herramientas digitales y la escasa formación en el uso de tecnologías en la educación superior, lo cual limita el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. En Bolivia, si bien el crecimiento de la conectividad ha sido significativo en los últimos años, con un aumento de 72% en las conexiones a Internet entre 2015 y 2022 (Los Tiempos, 2023), aún persisten las disparidades, sobre todo en áreas rurales, donde el acceso a fibra óptica alcanza solamente a 40%, situación que dificulta la participación en el aprendizaje digital (Marín et al., 2014). Barreras que limitan no solo la posibilidad de

aprovechar plenamente las oportunidades que brindan las TIC en la investigación, sino que evidencian el desigual acceso al conocimiento en el área rural, donde también hay casas de estudios superiores.

Si bien la IA es un elemento clave para compensar algunas de estas dificultades, según Cahuasa (2023), la IA no solo facilita el análisis de datos y la automatización de tareas repetitivas en la investigación educativa, sino que también fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas en entornos colaborativos. A su vez, la implementación de la IA en la educación superior puede ayudar a compensar la carencia de docentes especializados en ciertas áreas, lo que significaría contar con un apoyo didáctico basado en algoritmos más avanzados.

Por otro lado, la capacitación docente en el uso de TIC e IA es crucial para cerrar la brecha digital y garantizar que estas herramientas se utilicen de manera efectiva en el proceso educativo. Santiago Trujillo y Garvich Ormeño (2024) sostienen que la formación continua de los docentes en competencias digitales es esencial para maximizar el impacto de las tecnologías en la enseñanza e investigación, pero que sin una preparación adecuada, la simple disponibilidad de tecnología no es suficiente para transformar la educación. Asimismo, la UNESCO (2023) recomienda que las políticas educativas incorporen programas de formación en IA y TIC como parte de los planes de estudio en las universidades, asegurando que los futuros profesionales estén preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

3. Elementos Críticos de la Implementación de TIC e IA en la Formación Investigativa

La implementación efectiva de las TIC e IA en la formación investigativa implica reconocer y categorizar los factores clave

que contribuyen a su efectividad, estos factores requieren contar con infraestructura tecnológica, capacitación docente, apoyo institucional y acceso a recursos digitales.

3.1. Infraestructura tecnológica

Contar con infraestructura tecnológica adecuada es esencial para el éxito de cualquier iniciativa educativa digital; su ausencia sería uno de los mayores obstáculos para incorporar las TIC a la educación superior, especialmente en países en vías de desarrollo como Bolivia. En este contexto, muchas universidades bolivianas enfrentan la escasez de recursos tecnológicos, lo cual limita su capacidad para proporcionar una educación actualizada y competitiva.

La UNESCO (2010) ha destacado la importancia de invertir en hardware, software y conectividad para garantizar que los estudiantes puedan acceder a un aprendizaje efectivo en el ámbito digital. Según García Sánchez y colaboradores (2017), las universidades en América Latina vienen enfrentando un rezago en infraestructura de TIC en comparación con otros países.

En Bolivia, el acceso a Internet y equipos tecnológicos de calidad es limitado, especialmente en las universidades públicas, lo cual exacerba las desigualdades en el acceso a una educación superior de calidad. Aunque el país ha destinado aproximadamente 9% de su Producto Interno Bruto (PIB) a la educación (Tein, 2024), esta inversión no siempre se ve reflejada en mejoras significativas, como la infraestructura tecnológica de las instituciones educativas. A esto se suma que las universidades carecen de plataformas digitales robustas, acceso a Internet de alta velocidad, modernización de las redes, equipos adecuados y programas de formación docente que integren el uso de la tecnología en el aula (Villagra, 2024).

Para superar estas limitaciones de infraestructura, es fundamental que el gobierno y las instituciones educativas colaboren en la implementación de políticas públicas que aumenten la inversión en infraestructura tecnológica (Perales Miranda, 2021), esto incluye la provisión de equipos modernos y la mejora de la conectividad, elementos que son necesarios para que los estudiantes puedan participar activamente en entornos de aprendizaje digitales y colaborativos (Pérez Rojas, 2020). Y es que, sin una infraestructura adecuada, la adopción de tecnologías digitales en la educación superior seguirá siendo un escollo considerable, impidiendo que los estudiantes desarrollen las habilidades y competencias necesarias para integrarse de manera efectiva en un mundo cada vez más digitalizado.

La implementación efectiva de TIC e IA depende de la infraestructura tecnológica, como un pilar fundamental; sin ella, cualquier esfuerzo de digitalización educativa se verá seriamente limitado, por lo que en el país se necesita invertir en este aspecto, con la finalidad de reducir las brechas de acceso y garantizar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje digital.

3.2. Capacitación docente

La capacitación continua de los docentes en el uso de tecnologías digitales y herramientas de inteligencia artificial es esencial no solo para modernizar la educación en Bolivia, sino también adaptarlas a las nuevas demandas digitales y su incidencia en el desarrollo de competencias investigativas.

La UNESCO y diversos autores remarcaron la importancia de desarrollar competencias digitales en los docentes como un requisito indispensable para modernizar la educación superior y adaptarla a las necesidades de la era digital. Esta formación debe ser integral, cubriendo desde las habilidades básicas

(como el uso y manejo de dispositivos y aplicaciones) hasta la integración pedagógica avanzada de las TIC y la IA, lo que posibilitará a los docentes no solo usar tecnología en sus clases, sino también adaptarla a los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes (García Sánchez, et al., 2017; Sánchez, 2021).

Para Perales Miranda (2021), sin una capacitación adecuada incluso las mejores herramientas tecnológicas no cumplirán con sus objetivos educativos, ya que los docentes son quienes median el uso de estas tecnologías en el aula. El autor también enfatiza que los esfuerzos de actualización deben centrarse en la adaptación metodológica, permitiendo a los docentes desarrollar materiales interactivos y colaborar en entornos digitales, lo cual es especialmente relevante en tiempos de educación a distancia. La competencia digital docente incluye no solo el dominio técnico de las herramientas, sino también la habilidad para aplicarlas de manera ética e inclusiva (Cruz Pérez, et al., 2020; De León De Hernández, et al., 2023).

En Bolivia se han implementado estas iniciativas de fortalecimiento de las competencias digitales; por ejemplo, a convocatoria del Ministerio de Educación, en convenio con Huawei, se lanzaron programas de capacitación en TIC dirigidos al talento humano, con una duración de siete semanas y bajo modalidad a distancia (Ministerio de educación, 2021), a esto se sumó la iniciativa de la Universidad Católica Boliviana (UCB) que incorporó el uso de herramienta de IA en cada sesión de estudio, lo que favoreció que tanto estudiantes como docentes exploren conceptos complejos y respondan a preguntas en tiempo real, siendo que entrenan al ChatBot con trabajos, documentos, libros, estadísticas, entre otros (Chávez, 2024).

Para que las tecnologías digitales y la inteligencia artificial logren su máximo potencial en el aula, es indispensable que

los docentes desarrollen no solo habilidades técnicas (con el desafío de saber integrarlas, planteando nuevas metodologías de enseñanza y evaluación), sino también la capacidad de saber convivir e interactuar con la IA de una manera crítica, ética y productiva.

3.3. Apoyo institucional

El respaldo de las instituciones educativas es esencial para la adopción efectiva de TIC y la IA en la educación superior, así como en la formación investigativa. La UNESCO (1998) señala que las universidades deben implementar y promover políticas activas que faciliten el uso de estas tecnologías, incluyendo la asignación adecuada de recursos financieros y el fomento a las innovaciones en los métodos educativos:

El progreso del conocimiento mediante **la investigación** es una función esencial de todos los **sistemas** de educación superior que tienen el deber de promover los estudios de postgrado. Deberían fomentarse y reforzarse **la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad** en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. Se debería establecer un equilibrio adecuado entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos. Las instituciones deberán velar por que todos los miembros de la comunidad académica que realizan investigaciones reciban formación, recursos y apoyo suficientes. (p. 24)

Y es que estas políticas son esenciales para crear un entorno institucional que permita el desarrollo de competencias digitales en estudiantes y docentes, mejorando así la calidad de la educación y la capacidad investigativa de centros de estudio. Las instituciones que cuentan con un marco de apoyo bien estructurado no solo implementan tecnologías avanzadas, sino también:

El conocimiento —generado principalmente desde espacios académicos— y la innovación tecnológico-productiva son fundamentales para alcanzar un nuevo estadio de desarrollo económico, de productividad y de competitividad. Lograr una mejor integración entre los programas de educación superior y los de ciencia y tecnología, tanto en investigación como en transferencia de conocimientos, requerirá reorganizar estructuras académicas y de investigación científica en todas las áreas y niveles y quebrar el aislamiento y el fraccionamiento que actualmente existe. Resultará imprescindible también diseñar instancias de intercambio entre disciplinas y vincular los proyectos de transformación de la educación superior a las necesidades de toda la sociedad, incluidas las del aparato productivo social y privado. (UNESCO, 1998, p. 50)

Crear estructuras de gestión eficientes en las universidades hará que se genere una respuesta rápida a los cambios y demandas tecnológicas, sociales, y otras imprescindibles para el sector demandante. En Bolivia, el Modelo Educativo del Sistema de la Universidad Boliviana (CEUB, 2023) establece la importancia de desarrollar la investigación, ciencia, tecnología e innovación como una respuesta a las necesidades y demandas sociales, culturales, económicas y productivas del país (p. 37).

Este modelo también propone la reorganización de las estructuras académicas y de investigación científica, a fin de superar el aislamiento y la fragmentación existentes, promoviendo una mejor integración entre los programas de educación superior y los de ciencia y tecnología (a través de distintos elementos del currículo encaminados a solucionar problemas reales). Además, destaca la necesidad de articular la educación superior con la secundaria, estableciendo

mecanismos de interrelación que faciliten la transición y el uso efectivo de las TIC entre estos niveles educativos.

El compromiso institucional, sin embargo, va más allá del financiamiento. Según Santiago Trujillo y Garvich Ormeño (2024), el apoyo institucional también implica la creación de una cultura organizacional que valore la innovación y la colaboración interdepartamental, a fin de facilitar la adopción de nuevas tecnologías en la enseñanza y la investigación. Este apoyo es especialmente importante en América Latina y particularmente en Bolivia, donde las brechas tecnológicas y la desigualdad en el acceso a recursos digitales son desafíos significativos. Las instituciones necesitan no solo fondos, sino también marcos de gobernanza que garanticen la sostenibilidad de las iniciativas tecnológicas, lo que incluye la formación continua de los docentes, la actualización y el mantenimiento de las infraestructuras digitales (UNESCO, 1998).

El apoyo institucional en la implementación de TIC e IA en la educación, ofrece un potencial transformador que, para una adopción exitosa de ambas, requiere de un enfoque estratégico, que considere tanto beneficios como desafíos asociados, incluyendo los aspectos éticos y la privacidad de datos. Las políticas institucionales, por tanto, deben establecer directrices claras para la adopción ética y efectiva de estas tecnologías emergentes, asegurando que su integración respete y promueva el valor central del elemento humano en la creación y gestión del conocimiento (Chang Rizo, 2025).

3.4. Acceso a recursos digitales e inteligencia artificial

El acceso equitativo a los recursos digitales y a la inteligencia artificial es esencial para democratizar el conocimiento y promover una educación inclusiva en Bolivia; sin embargo, persisten desafíos significativos en términos de conectividad y

disponibilidad de dispositivos tecnológicos, especialmente en el área rural. Para Mollo Torrico (2022) la implementación de TIC en la educación boliviana ha sido inestable e insuficiente, evidenciando la necesidad de estrategias más efectivas para cerrar la brecha digital.

Según Santiago Trujillo y Garvich Ormeño (2024), los estudiantes que no tienen acceso a dispositivos tecnológicos o conectividad estable enfrentan barreras significativas para participar plenamente en entornos de aprendizaje digital, lo cual restringe su oportunidad de desarrollar competencias investigativas y habilidades tecnológicas esenciales. En este sentido, la UNESCO (1998) también subraya que la falta de acceso igualitario a las TIC es un factor que amplía las brechas educativas en América Latina, limitando la participación equitativa en la educación superior y en el desarrollo de competencias necesarias para un entorno laboral cada vez más digitalizado.

Las políticas de inclusión digital son fundamentales para abordar estas limitaciones y reducir la brecha digital. Según García Sánchez (2017), los gobiernos e instituciones educativas deben implementar políticas de acceso equitativo que incluyan programas de préstamo de dispositivos, puntos de acceso gratuito a Internet y capacitación en competencias digitales básicas para estudiantes de bajos ingresos. Sin embargo, como señala Lourdez Sánchez (2021), en muchas universidades de la región, la infraestructura sigue siendo insuficiente y aunque existen iniciativas de inclusión, su impacto es limitado debido a la falta de continuidad y de recursos sostenibles, lo cual afecta particularmente a las comunidades rurales y marginadas.

Además, Vargas Murillo (2020) enfatiza que el acceso a recursos digitales no solo debe entenderse como una cuestión

de conectividad, sino también de disponibilidad de plataformas educativas, repositorios de investigación y bibliotecas digitales, que son esenciales para el aprendizaje investigativo. Estas herramientas, combinadas con una alfabetización digital adecuada, permiten que los estudiantes se conviertan en usuarios críticos y activos del conocimiento, capaces de acceder a información científica actualizada y colaborar en redes de investigación globales.

Más allá del acceso a dispositivos y conectividad, es importante considerar la IA como un recurso clave para potenciar la educación digital y la investigación. Según Fernández de Silva (2023), la IA puede optimizar la búsqueda de información, personalizar el aprendizaje y facilitar el análisis de grandes volúmenes de datos en la educación superior. A su vez, el uso de este recurso permite la automatización de tareas repetitivas, como la gestión de referencias bibliográficas y la clasificación de documentos, lo que libera tiempo para el análisis crítico y la producción científica (Piedra Isusqui et al., 2023).

El desarrollo de infraestructura tecnológica que integra la IA en los entornos educativos es una necesidad en Bolivia; como apuntan Chambi Huacani y Choquetarqui Castaño (2024), la IA permite la personalización del aprendizaje y la retroalimentación inmediata, adaptando los procesos de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. También facilita la detección de plagio y la evaluación automatizada de trabajos académicos, esto con la finalidad de promover la integridad académica. Sin embargo, en Bolivia, el acceso a estas tecnologías sigue siendo desigual entre universidades en zonas urbanas mejor equipadas y aquellas que se encuentran en regiones o municipios rurales del país (Botero Quiceno, 2024).

En síntesis, el acceso equitativo a recursos digitales y herramientas de inteligencia artificial son componentes

esenciales para garantizar la educación inclusiva y la calidad en la era digital, con un enfoque integral que promueva la disponibilidad de dispositivos, la conectividad estable y el acceso a plataformas adecuadas para el desarrollo de competencias investigativas y tecnológicas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La integración de las TIC y la IA, objeto del presente estudio, ha generado transformaciones significativas en la formación de competencias investigativas en la educación superior. No obstante, aún persiste el acceso desigual a estas herramientas tecnológicas, por lo que viene siendo un desafío constante en América Latina en general y Bolivia en particular.

En cuanto a *los resultados del análisis documental*, se puede afirmar que el uso de estrategias de aprendizaje digital facilita el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación superior. Cruz Pérez y Pozo Vinueza (2020) sustentan que las TIC posibilitan transformar la información en conocimiento científico y fomentan la innovación investigativa a través de la autogestión en la búsqueda y análisis de información. Asimismo, la IA ha demostrado ser una herramienta clave en la automatización del análisis de datos y la personalización del aprendizaje, mejorando la retroalimentación y el desarrollo de habilidades metacognitivas (Cárdenas Velasco, 2025; Ortega Ochoa, 2024).

No obstante, en Bolivia la brecha digital continúa siendo un obstáculo para la implementación de estas estrategias. Estudios como el de Marín, Barragán y Zaballos (2014) destacan que el país enfrenta una marcada desigualdad en el acceso a telecomunicaciones, lo que restringe significativamente el uso de herramientas digitales avanzadas en zonas rurales, donde

a pesar de los esfuerzos de las instancias gubernamentales, el crecimiento en la conectividad a Internet entre 2015 y 2022 (Los Tiempos, 2023) solo fue de 72%, por lo que aún persisten disparidades en la cobertura y calidad de los servicios, limitando la participación equitativa en la educación digital.

Realizando *una comparación con estudios anteriores*, el presente documento concuerda en señalar la importancia de las TIC en la formación de competencias investigativas. Bayés Cáceres (2022), por ejemplo, destaca que la digitalización educativa no solo permite la gestión autónoma de la información, sino que también promueve una cultura científico investigativa en los estudiantes. Sin embargo, este estudio también evidencia que el impacto de dichas tecnologías está condicionado por el acceso a infraestructura tecnológica y por la capacitación docente.

En tal sentido, trabajos como los de Ravelo Peña (2020) y Díaz Rosabal (2021) refuerzan la idea de que la interdisciplinariedad en el uso de TIC fortalece la investigación aplicada en diversas disciplinas. Por lo que la UNESCO (2023) recomienda la integración de competencias en IA dentro de los planes de estudio universitarios, para así poder potenciar la eficiencia en la recopilación y análisis de datos en la formación superior.

Dentro de los hallazgos obtenidos por la presente indagación, se puede destacar que la integración de las TIC y de la IA en la educación superior viene generando transformaciones significativas en la formación de competencias investigativas.

Sin embargo, el acceso desigual a estas herramientas tecnológicas y las brechas digitales existentes siguen siendo desafíos persistentes en América Latina y particularmente en Bolivia, donde se ha podido identificar oportunidades como limitaciones que enfrentan las universidades en la adopción de estrategias de aprendizaje digital hoy en día.

El presente estudio aporta un análisis integral sobre la incidencia de las TIC, la IA y la formación de competencias investigativas en el contexto boliviano, un área que ha sido poco explorada en trabajos previos que se han centrado en el impacto de las TIC de manera general. A diferencia, este trabajo examina de manera específica cómo la IA puede optimizar los procesos investigativos en universidades con limitaciones estructurales, como la mayoría de las bolivianas, destacando para ello estrategias específicas que pueden ayudar a superar la brecha digital, considerando las necesidades de los estudiantes y docentes en entornos de escasos recursos tecnológicos.

Uno de los aspectos novedosos que revela este estudio, es la propuesta de asumir un enfoque de integración tecnológica adaptativa, sugiriendo a las universidades que no solo deban centrarse en la adquisición y/o equipamiento de herramientas digitales, sino también en la creación de programas de alfabetización digital, promoviendo la IA como un recurso de asistencia pedagógica y metodológica, ya que destaca su rol en la personalización del aprendizaje y en la automatización del análisis de datos, optimizando el proceso de revisión académica, tal cual vienen asumiendo instituciones como la Universidad Católica Boliviana, que implementó el uso de la IA en sus aulas, un ejemplo a seguir para el resto de las universidades, tanto públicas como privadas en Bolivia.

Para la autora de este trabajo, sería significativo que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, se implemente de manera paulatina el uso de la IA, partiendo quizá, primero, como un guía/tutor para los estudiantes en el desarrollo de proyectos de investigación, brindándoles retroalimentación a sus investigaciones con un acompañamiento personalizado. Asimismo, proponer la generación de espacios digitales colaborativos, donde los

estudiantes puedan acceder a recursos científicos a pesar de las limitaciones de conectividad. Asimismo, es importante que las universidades presten mayor atención al diseño de los planes formativos personalizados según las habilidades digitales de cada docente, y se les facilite una transición progresiva hacia el uso de IA en el aula, esto obviamente acompañado por un equipo de monitoreo especializado en el uso de las TIC y de la IA.

Para futuras investigaciones, se recomienda que se centren en evaluar el impacto concreto de las TIC y la IA en la formación de competencias investigativas en universidades bolivianas, a través de estudios empíricos, así como analicen la percepción de docentes y estudiantes sobre el uso de estas herramientas y la exploración de estrategias innovadoras para mejorar su implementación.

Finalmente, se puede señalar que este estudio confirma que la integración de TIC e IA en la educación superior tiene un impacto significativo en la formación de competencias investigativas; si bien su implementación sigue siendo condicionada por la infraestructura tecnológica, la capacitación docente y la brecha digital, para superar esto es importante desarrollar políticas educativas integrales que garanticen el acceso equitativo a estas tecnologías y promuevan su uso ético y responsable en el ámbito académico.

REFERENCIAS

- Asamblea Legislativa Plurinacional. (20 de diciembre de 2010). *Ley de Educación Avelino Sinani - Elizardo Pérez 070*. Bolivia: Ministerio de Educación. Obtenido de https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1524:ley-avelino-sinani-elizardo-perez&catid=233&Itemid=933
- Bayés-Cáceres, E. L.-R.-D.-A. (2022). Estrategia para la formación investigativa de los estudiantes de Estomatología con el uso de las TIC. *Revista Información Científica*, 101(5), 1 - 11. Obtenido de <https://revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/4005>
- Botero Quiceno, H. J. (2024). La inteligencia artificial y la educación: oportunidades, desafíos y perspectivas futuras. *Revista de Educación & Pensamiento*(31).
- Cahuasa, P. B. (14 de agosto de 2023). *La investigación educativa se nutre de la inteligencia artificial para ser más efectiva*. Obtenido de <https://unifranz.edu.bo/blog/la-investigacion-educativa-se-nut্রে-de-la-inteligencia-artificial-para-ser-mas-efectiva/>
- Cahuasa, P. B. (23 de enero de 2024). *La educación en Bolivia, avances y desafíos*. Obtenido de [unifranz.edu.bo](https://unifranz.edu.bo/carreras/la-educacion-en-bolivia-avances-y-desafios/): <https://unifranz.edu.bo/carreras/la-educacion-en-bolivia-avances-y-desafios/>
- Cárdenas Zea, M. S. (2021). La formación de la competencia investigativa mediada por las TIC en el docente universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 51 - 58. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600051
- Cárdenas-Velasco, K. M.-B.-P.-S. (2025). Desarrollo de competencias investigativas a través de la inteligencia artificial. Un enfoque innovador. *Revista Cátedra*, 8(1), 18-38. doi:<https://doi.org/10.29166/catdra.v8i1.6621>
- Chambi Huacani, M. C. (2024). Implementación de herramientas basadas en inteligencia artificial en el ámbito de la educación superior. *Revista Científica*, XI(1), 81-92. Obtenido de <http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v11n1/2518-8283-escepies-11-01-81.pdf>

- Chang Rizo, F. S. (2025). La implementación de la inteligencia artificial en educación superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-60. Obtenido de <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/download/3249/5596/6052>
- Chávez, G. (12 de octubre de 2024). Desafíos del Uso de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior. Bolivia: ANF. Obtenido de https://www.noticiasfides.com/opinion/desafios-del-uso-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion-universitaria__12-10-2024
- Cruz Pérez, M. A. (2020). Contenido científico en la formación investigativa a través de las TIC en estudiantes universitarios. *e-Ciencias de la Información*, 10(1), 136 - 158. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/eci.v10i1.36820>
- De León De Hernández, I. &. (2023). Propuesta para el manejo de herramientas digitales en contextos universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 3395 - 3411. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8925
- Delgado Saeteros, E. L. (2024). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo de aprendizajes significativos en la educación superior. *PROHOMINUM. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), 80 - 88. doi:<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0228>
- Díaz Rosabal, E. M. (2021). Las TIC en la formación científico-investigativa de los estudiantes de gestión sociocultural para el desarrollo. *RITI Journal*, 9(18), 98-107. doi:<https://doi.org/10.36825/RITI.09.18.009>
- El País. (25 de febrero de 2025). *Inteligencia Artificial y educación: una revolución en marcha*. Obtenido de <https://elpais.com/chile/2025-02-06/inteligencia-artificial-y-educacion-una-revolucion-en-marcha.html?>
- Fernández de Silva, M. R. (2023). *La Inteligencia Artificial en Educación. Hacia un Futuro de Aprendizaje Inteligente*. Maracay, Venezuela: Editorial Escriba.
- Flores Tena, M. J. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 29 - 42. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.406051>

- García Sánchez, M. d. (2017). Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 1-17. doi:10.23913/ricsh.v6i12.135
- Giannini, S. (2023). *La IA generativa y el futuro de la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. doi:<https://doi.org/10.54675/ACWQ6815>
- Jayson Andrey, B. &. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(2), 141 - 154. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/28064146010.pdf>
- Letelier, L. M. (2005). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: ¿son la mejor evidencia? *Revista médica de Chile*, 246-249. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872005000200015>
- Los Tiempos. (17 de mayo de 2023). *lostiempos.com*. Obtenido de <https://www.lostiempos.com/doble-click/vida/20230517/internet-llegal-80-bolivia-zonas-rurales-siguen-rezagadas>
- Los Tiempos. (20 de mayo de 2024). *En Bolivia, el 91% accede a internet por el celular y el 56% tiene conexión fija*. Cochabamba. Obtenido de <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20240520/bolivia-91-accede-internet-celular-56-tiene-conexion-fija>
- Marín J., B. M. (2014). *Informe sobre la situación de conectividad de Internet y banda ancha en Bolivia*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ministerio de educación. (24 de septiembre de 2021). *Educación y Huawei capacitarán a docentes en el manejo de las TICs. Bolivia*. Obtenido de https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=5544:educacion-y-huawei-capacitaran-a-docentes-en-el-manejo-de-las-tics&catid=182:noticias&Itemid=854
- Mollo Torrico, J. P. (2022). Implementación Y Uso De Las Tic En La Educación En Bolivia. *Revista Orbis Tertius Upal*, 51-75. Obtenido De https://Www.researchgate.net/Publication/371198733_implementacion_y_uso_de_las_tic_en_la_educacion_de_bolivia

- Moncini Marrufo, R. &. (2021). Estrategias de enseñanza virtual utilizadas con los alumnos de educación superior para un aprendizaje significativo. *SUMMA Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales*, 3(1), 1-28. doi:www.doi.org/10.47666/summa.3.1.13
- Obregón González, L. A. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. *FIPCAEC*, 8(3), 342-354. doi:https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i3
- OMPI. (2023). *Global Innovation Index 2023: Innovation in the face of uncertainty*. Ginebra: OMPI.
- Ortega Ochoa, C. L. (2024). La retroalimentación empática de la inteligencia artificial en el pensamiento metacognitivo. *Revista de telecomunicaciones*, 37, 45-60. Obtenido de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S254266052400043X
- Parra Ocampo, P. J. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000300007
- Perales Miranda, V. (2021). Los desafíos de la universidad boliviana en la mejora de la calidad educativa de la educación superior. *Educación Superior*, VIII(1), 58-68. Obtenido de https://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v8n1/v8n1_a07.pdf
- Perales Miranda, V. H. (2021). Los desafíos de la universidad boliviana en la mejora de la calidad educativa de la educación superior. *Educación Superior*, VIII(1), 58 - 68. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v8n1/v8n1_a07.pdf
- Pérez Rojas, J. (2020). Retos de las instituciones de educación superior para su articulación en la Industria 4.0. *Revista CEA*, 6(11). doi:https://doi.org/10.22430/24223182.1584
- Piedra Isusqui, J. C. (2023). *La Inteligencia Artificial al servicio de la gestión y la implementación en la educación*. Lima, Perú: Editorial Mar Caribe.
- Poveda Pineda, D. F.-M. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación Universitaria*, 13(6), 95-104. doi:http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095

- Ravelo Peña, M. M. (2020). Las TIC en la formación investigativa del estudiante de pedagogía-psicología. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(12), 1-8. Obtenido de <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/666>
- Sánchez, L. (2021). Competencias TIC y uso de herramientas digitales para la investigación en docentes universitarios. *Conocimiento Educativo*, 9, 25 - 41. doi:DOI: <https://doi.org/10.5377/ce.v9i1.14568>
- Santiago-Trujillo, Y. &-O. (2024). Competencias Digitales e Integración de las TIC en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 50 - 65. doi:<https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.405>
- Sunkel, G. &. (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunas reflexiones políticas*. CEPAL.
- Tein, G. (09 de octubre de 2024). *Inversión en educación y desafíos en la formación laboral en Bolivia*. Bolivia. Obtenido de https://tein.science/inversion-en-educacion-y-desafios-en-la-formacion-laboral-en-bolivia/#google_vignette
- Trejo Sirvent, L. F. (2014). Retos y desafíos de las TIC y la innovación educativa. *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 4(28), 130 - 143. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047204011.pdf>
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI Visión y acción*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *National Science, Technology and Innovation Systems in Latin America and the Caribbean*. Montevideo: UNESCO Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean.
- UNESCO. (2023). *Qué debe saber acerca de los nuevos marcos de competencias en materia de IA de la UNESCO para estudiantes y docentes*. UNESCO. Recuperado el 13 de febrero de 2025, de <https://www.unesco.org/es/articles/que-debe-saber-acerca-de-los-nuevos-marcos-de-competencias-en-materia-de-ia-de-la-unesco-para>

- UNESCO. (s.f.). *La inteligencia artificial en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>
- Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos*, 61(1), 69-76. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762020000100010
- Villagra, J. F. (10 de septiembre de 2024). *Bridging the gap: potenciar el aprendizaje a través de la tecnología*. Bolivia. Obtenido de <https://unifranz.edu.bo/blog/bridging-the-gap-potenciar-el-aprendizaje-a-traves-de-la-tecnologia/>

RETOS PARA LA EDUCACIÓN POSGRADUAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA JUAN MISAEL SARACHO EN LA NUEVA REALIDAD POSPANDÉMICA (COVID-19)

Challenges for postgraduate education at the Juan Misael Saracho Autonomous University in the new post-pandemic (Covid-19) reality.

DOI: 10.69633/08veaq55

Recibido: 22/11/2024 Aceptado: 26/02/2025

*René Arenas Martínez

<https://orcid.org/0000-0002-4097-5190>

Universidad Autónoma Juan Misael Saracho - Bolivia
arenastja@gmail.com

*Doctor en Formación e Investigación en Medio Ambiente por la Universidad de Sevilla – España. Magister en Ciencias de la Educación Superior; Director e Investigador en áreas de medio ambiente, educación superior, tecnologías de la información y comunicación; Editor de la Revista "Ventana Científica"; Docente de pregrado y posgrado; Ex Director de Investigación Ciencia y Tecnología y Ex Director de Posgrado Universidad Autónoma Juan Misael Saracho y actualmente Coordinador de Programas de Doctorado en la misma universidad.

RESUMEN

La pandemia Covid-19 cambió el desarrollo de los estudios de posgrado a nivel mundial, transformando diversos ámbitos institucionales de gestión y administración. La transición a una modalidad de educación virtual tuvo un impacto significativo en las instituciones educativas universitarias, revelando deficiencias y fortalezas para enfrentar contingencias de este tipo. En este artículo se aborda esta realidad, analizando los desafíos que enfrentó la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS), como parte del Sistema de la Universidad Boliviana, considerando el contexto socioeconómico y cultural de este país. Si bien, pueden encontrarse coincidencias con lo sucedido en otras universidades de la región, la

principal utilidad de estudio consiste en identificar y sistematizar los principales problemas suscitados en el ámbito del posgrado y dilucidar las estrategias locales implementadas para afrontar dicha situación, en una suerte de resiliencia institucional. Por ello, se propone como objetivo: analizar la situación y desafíos que plantea la nueva realidad pospandémica del COVID-19 en la educación posgradual que ofrece la UAJMS, para lo que se realizó un la recopilación documental de la información académica e institucional generada por la Secretaría de Educación Continua en el período 2019-2022, analizando la forma en que se implementaron los principales cambios, para finalmente cotejarlos con experiencias descritas en artículos científicos publicados sobre las siguientes categorías educativas de análisis: la gestión institucional de los programas de posgrado durante la pandemia, los efectos de la pandemia en la educación posgradual, las competencias digitales de docentes y estudiantes, y el comportamiento y actitud de los estudiantes de posgrado durante las clases virtuales. Los resultados de este proceso, muestran que la respuesta institucional para la gestión y administración de los estudios de posgrado estuvo condicionada por una complejidad de factores, como la carencia de competencias digitales de docentes y estudiantes, la falta de adecuación de los contenidos a la modalidad virtual, el cambio en el comportamiento de los estudiantes y las dificultades para acceder y aplicar herramientas tecnológicas, que en algunos casos aún continúan siendo tareas pendientes para las universidades.

Palabras clave: *educación, posgrado, universidad, complejidad, covid-19*

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic transformed the development of postgraduate studies worldwide, transforming various institutional areas of management and administration. The transition to a virtual education modality had a significant impact on university educational institutions, revealing deficiencies as strengths to face contingencies. This article addresses this reality, analyzing the challenges faced by the Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS), as part of the Bolivian University System, considering the socioeconomic and cultural context of this country. Although coincidences can be found with what happened in other universities in the region, the main usefulness of the study is to identify and systematize the main problems raised in the postgraduate field and to elucidate the local strategies implemented to face this situation, in a kind of institutional resilience. For this reason, the objective is to: to analyze the situation

and challenges posed by the new post-pandemic reality of COVID-19 in the post-graduate education of the UAJMS, for which a documentary compilation of the academic and institutional information generated by the Secretariat of Continuing Education in the period 2019-2022 was carried out, analyzing the way in which the changes in post-graduate education were implemented, to finally compare them with experiences described in scientific articles published on the following educational categories of analysis: the institutional management of graduate programs during the pandemic, the effects of the pandemic on postgraduate education, the digital competencies of teachers and students, and the behavior and attitude of graduate students during virtual classes. The results of this process show that, during the transition period, the institutional response for the management and administration of postgraduate studies was conditioned by a complexity of factors, such as the lack of digital skills of teachers and students, the lack of adaptation of content to the virtual modality, the change in student behavior and the difficulties in accessing and applying technological tools. which in some cases still continue to be pending tasks for universities.

Keywords: *education, postgraduate, university, complexity, covid 19*

INTRODUCCIÓN

En un mundo altamente competitivo, donde las instituciones de educación superior enfrentan desafíos continuos para la formación de posgrado con nuevos requerimientos para el mundo laboral, los estudios de posgrado son imprescindibles para fortalecer las capacidades en ciencia, tecnología e innovación que demandan la sociedad y el Estado. A través de estos programas, los profesionales actualizan, profundizan, amplían y generan conocimiento, transformándose en entes activos y creativos en la solución de problemas, por ello, los programas de posgrado requieren producir ciencia, tecnología, innovación y generación de conocimiento (Bernaza, Aparicio, Martínez, Torrez y Alfonso, 2020).

En este contexto, los estudios de posgrado resultan imprescindibles para el estudio y tratamiento de las necesidades del desarrollo

de un país, porque actualizan, profundizan, amplían y generan conocimiento, transformando a los profesionales en actores activos y creativos en la solución de problemas. (Bernaza, Aparicio, Martínez, Torrez y Alfonso, 2020).

La crisis sanitaria generada por la pandemia COVID-19 transformó radicalmente el panorama educativo universitario del posgrado. Las consecuencias de esta pandemia han evidenciado una ruptura entre los procesos educativos tradicionales, que por lo general tenían carácter presencial, dando paso a una masiva irrupción de los programas virtuales y a distancia en las instituciones de educación superior (IES). Algunos autores consideran que el concepto mismo de la universidad a nivel internacional se ha puesto en entredicho, pues quedó demostrado en los hechos, que muchas universidades y centros de educación superior no contaban con los elementos pedagógicos, tecnológicos y humanos necesarios para asumir esa contingencia (González, 2021).

Las respuestas organizativas de las IES ante la pandemia Covid-19 estuvieron matizadas por su capacidad de resiliencia y el contexto socioeconómico en el que se desenvuelven, es así, que las universidades con mayor disponibilidad de soportes informáticos y recursos humanos formados en competencias digitales pudieron enfrentar de forma más rápida y efectiva el cambio a un modelo de educación e-learning (educación virtual o a distancia), mientras que otras tuvieron que paralizar temporalmente sus servicios educativos (Estrada, Gallegos, Mamani y Huaypar, 2020).

Esta disparidad en la capacidad de respuesta, que podemos considerar como factor de resiliencia en el ámbito educativo, fue una constante en la mayoría de los sistemas universitarios en Latinoamérica, a diferencia de los europeos y norteamericanos que contaron con mejores condiciones para encarar este desafío.

De acuerdo al Banco Interamericano de Desarrollo - BID (2020), la capacidad de respuesta de cada universidad ha mostrado un desbalance en la implementación de recursos y el despliegue de competencias (Piñeiro, Esteba, Rojas y Callupe, 2021). En este contexto, fue necesario realizar ajustes e implementar estrategias para generar condiciones mínimas que permitan sacar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual. Esto incluyó exigió que los profesores tengan que pensar en distintas formas en las que venían desarrollando sus clases presenciales, todo ello, para alcanzar los niveles que demanda la educación virtual de posgrado (Ortiz, 2023).

Fue dicha crisis sanitaria, de carácter global, la que llevó a un replanteamiento en la prestación de los servicios educativos en todos los niveles, donde la educación posgradual es la que parece haber asumido de forma permanente la modalidad virtual como predominante (al menos hasta el momento) en esta parte del continente, lo que ha demandado el uso intensivo de plataformas y recursos tecnológicos como parte de la experimentación inesperada y poco planificada (IESAL UNESCO, 2020).

La transición hacia la educación virtual, fue considerada como “de emergencia”, porque estuvo carenciada de diversos factores:

- Un primer factor estuvo referido al soporte tecnológico, puesto que las soluciones adoptadas dieron por sentado que estudiantes y docentes disponían del equipamiento y de la conectividad requerida. Lo cual no siempre fue el caso, pues incluso en las principales ciudades se evidenció la falta de conectividad adecuada (Pedró, 2020).
- El segundo factor fueron las competencias necesarias del profesorado que les permitan operar en entornos virtuales,

para lo cual no estaban necesariamente preparados (IESAL – UNESCO, 2020), pues les exigió pasar de transmisores de información a diseñadores de situaciones de aprendizaje, tutoría y orientación virtual, entre otros roles. Asimismo, el alumno tuvo que ponerse a prueba para demostrar destrezas frente a la identificación y procesamiento de información digital, trabajar con diferentes fuentes y sistemas simbólicos, gestionar la sobrecarga de información, evaluar y discriminar su calidad, así como desarrollar habilidades para la exposición de pensamientos y comunicación mediada por plataformas y aplicaciones virtuales (Cabero, 2006).

- El tercer factor estuvo referido a los contenidos didácticos, como una variable crítica que requiere una triple dimensión: calidad, cantidad y estructuración. Calidad en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información; cantidad para que sea un volumen adecuado a las características del grupo y conforme a los objetivos que se persiguen; y estructuración, para disponer de un diseño adecuado donde se recojan algunos principios útiles para la presentación de mensajes a través de medios tecnológicos y herramientas virtuales. (Cabero, 2006).

Al respecto, en Bolivia se evidenció carencia generalizada para brindar una la respuesta rápida y adecuada ante situaciones generadas por la pandemia Covid-19. Por ello, este artículo pretende analizar esta realidad, mostrando las características propias de nuestra sociedad y la forma en que las universidades públicas, y en particular la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, enfrentaron este desafío.

Si bien, pueden existir coincidencias con las experiencias de otras universidades de la región e incluso del continente, respecto a la forma en que se presentó y afrontó la transición de la

educación posgradual presencial a la virtual, se busca dar valor a la sistematización documental de las principales producciones que han abordado esta temática, para ser analizadas a la par de las estrategias implementadas por la UAJMS, como parte de la resiliencia institucional generada dichas necesidades emergentes. Por ello, el objetivo de este estudio es analizar las perspectivas y desafíos para la educación posgradual que desarrolla la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho en la nueva realidad pospandémica del COVID-19.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo se aborda desde el paradigma hermenéutico interpretativo, donde el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada, donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo (Vargas, 2011).

Este marco metodológico en las investigaciones del contexto educativo permite entender la realidad, no solo desde la forma de acción de los involucrados (sus comportamientos, experiencias, interacciones y funcionamiento organizativo), sino que también, interpretarla para posteriormente, transformarla (Rojas, 2024).

Por tanto, el tipo de investigación aplicado es analítico e interpretativo, que permite identificar aspectos que no se pueden entender con una mera descripción (Manzano, 2024).

El objeto de estudio abarca aspectos académicos, administrativos e institucionales, involucrados en el proceso de transición de la modalidad presencial a la modalidad virtual de los programas de posgrados ofertados y desarrollados por la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho durante la pandemia del COVID-19.

Se aplicaron los métodos deductivo e inductivo para comprender los fenómenos y explicar el origen o las causas que lo generan (Sánchez, 2019). Con un enfoque cualitativo que se caracterizó por el análisis sobre la realidad desde diversas perspectivas lógicas, para posteriormente generar un aporte sobre lo indagado a partir del análisis de investigaciones desarrolladas por otros investigadores o entidades, a las que se suman los datos primarios proporcionados por este estudio (Castillo, 2024).

El análisis de la información y la interpretación de los aportes teóricos y empíricos de otros autores, fue posible mediante la lectura de comprensión, análisis crítico y categorización de la información, además de la permanente triangulación con el análisis documental, mediante el cual, fue posible precisar los contenidos desde una perspectiva interpretativa, considerando el contexto estudiado (Rojas, 2024).

Se consideraron materiales clave las disposiciones académicas e institucionales emitidas tanto por la Secretaría de Educación Continua, como por las autoridades superiores de la UAJMS, correspondientes a las gestiones del 2020 al 2022, que fueron contrastadas con entrevistas y estudios realizados por otros autores que se refieren a la situación educativa suscitada.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados alcanzados se presentan en función de las siguientes categorías de análisis: la transición de las clases presenciales a la modalidad virtual, las acciones de gestión institucional en la UAJMS, las competencias digitales y las brechas tecnológicas.

La transición hacia la educación virtual en el posgrado en Bolivia

La declaración de la pandemia COVID-19 a inicios de 2020, tuvo repercusiones en distintos ámbitos: económicos, sociales, políticos, culturales y otros, siendo uno de los principales la Educación Superior.

En nuestro país, el gobierno nacional, mediante el Decreto Supremo (DS) N° 4196 del 17 de marzo de 2020, oficializó la emergencia sanitaria nacional y la cuarentena en todo el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia. De tal manera, que se produjo el cese de todas las actividades presenciales en las instituciones públicas y privadas, incluidas las universidades. De este modo, la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho tuvo que suspender sus actividades académicas y administrativas, incluyendo los estudios de posgrado.

La transición a la educación en línea para los programas de posgrado durante la pandemia de COVID-19 fue un desafío significativo, pues en general el sistema educativo boliviano no estaba preparado para adoptar la modalidad en línea, porque los programas estaban tradicionalmente orientados a la interacción presencial entre estudiantes y docentes, así como las actividades de investigación.

La rapidez con la que las universidades tuvieron que adaptarse a esta nueva modalidad fue tal, que evidenció en

muchos casos, no contar con plataformas digitales adecuadas, ni con la infraestructura tecnológica necesaria para soportar un alto volumen de usuarios en línea. Incluso algunas instituciones se vieron en la necesidad de utilizar por primera vez estos recursos tecnológicos en el posgrado.

La mayoría de los programas de las universidades, no contaban con plataformas de aprendizaje virtual, ni con un sistema de gestión de aprendizaje (LMS) que permitiera la enseñanza fluida a distancia. Esto inicialmente obligó a recurrir a herramientas improvisadas como WhatsApp, correos electrónicos y otros medios que no fueron creados para dicho fin, lo que no solo incrementó los problemas logísticos, sino también afectó la calidad de la educación.

La falta de capacitación en el uso de estas herramientas digitales por parte de los docentes y la adaptación de los contenidos académicos para ser impartidos a distancia fue otro obstáculo importante. La enseñanza en línea no sólo requirió solucionar la forma de realización de clases magistrales, sino también las actividades de evaluación, trabajos colaborativos y la supervisión de tesis, lo que generó una carga adicional tanto para los estudiantes como para los profesores.

Otro aspecto crucial fue la participación activa de los estudiantes en las aulas virtuales sincrónicas, algo que resultó ser difícil de lograr, dada la falta de interacción presencial y la naturaleza poco personalizada de la enseñanza en línea.

Los programas de posgrado, que requirieron alto grado de interacción y debates académicos, se vieron limitados por la falta de contacto directo, lo que redujo las oportunidades de retroalimentación inmediata y de interacción en tiempo real con los docentes. Esto afectó la dinámica de las clases e inicialmente generó una sensación de desconexión entre los estudiantes y los docentes.

La gestión institucional realizada en la UAJMS para atender la emergencia sanitaria

Ante la declaratoria de emergencia sanitaria a nivel nacional e internacional y la prohibición de la realización de clases presenciales, las actividades académicas y administrativas de los estudios de posgrado de la UAJMS fueron suspendidas completamente a partir del 20 de marzo de 2020, el cierre de oficinas, la suspensión indeterminada de clases en los distintos programas y la paralización de los trámites académicos y administrativos.

Recién los primeros días del mes de abril, las autoridades de la Secretaría de Educación Continua (SEC)¹ de la UAJMS pudieron sostener reuniones virtuales y adoptar medidas para la realización de clases de manera virtual, emitiendo una resolución del Comité Académico (Nº 25/2020), que indicaba:

- **Autorizar** a las Direcciones de la SEC, que mientras dure la cuarentena epidemiológica, adopten de manera excepcional la modalidad virtual para el desarrollo de las actividades académicas teóricas en los distintos programas de Posgrado, Formación Permanente y Cursos Cortos, cuyo número de cursantes o posgraduantes que acepten la modalidad virtual supere el 50%.
- **Instruir** a las Coordinaciones y Responsables de las Sedes departamentales y provinciales del Posgrado, consulten a los y las posgraduantes sobre su aceptación para continuar las actividades académicas en el programa que cursan mediante la modalidad virtual;

¹ Los estudios de posgrado en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho están bajo la tuición de la Secretaría de Educación Continua (SEC), que cuenta en su estructura con tres direcciones: Dirección de Posgrado, Dirección de Educación Virtual y a Distancia, y Dirección de Formación Permanente, con sus respectivas unidades académicas y administrativas para el desarrollo de actividades.

- estableciéndose que, en caso de rechazo, podrá continuar con su formación cuando se oferte una nueva versión del Programa Académico, quedando suspendida su matrícula durante este periodo.
- **Instruir**, a las Direcciones de la SEC, la implementación de cursos de capacitación para docentes y estudiantes sobre el manejo de las distintas plataformas y tecnologías de la comunicación que serán utilizadas en las actividades virtuales, previo al desarrollo de las actividades académicas en los programas de formación permanente y posgrado.

Como se puede apreciar, además de tomar la decisión de llevar adelante los programas bajo la modalidad virtual, se consultó a todos los participantes de los programas de diplomado, especialidad y maestría sobre su predisposición para continuar con sus estudios a través dicha modalidad, encontrando inicialmente importante resistencia, pero finalmente se logró superar el 50% que exigía la mencionada Resolución en la mayoría de los programas y se inició el proceso de restablecimiento de actividades académicas posgraduales.

Al respecto, cabe destacar la reticencia y resistencia de los posgraduantes de las áreas de salud a desarrollar actividades en modalidad virtual, argumentando que la formación presencial era indispensable e insustituible para adquirir las habilidades y competencias propias de su profesión. Esta negativa se obtuvo en varias ocasiones, pese a que se anunció que se priorizaría el contenido teórico de los programas durante ese periodo y que se trataba de una situación temporal. Es así que los posgrados de odontología, enfermería, bioquímica, salud pública y otros tuvieron que postergar por mucho tiempo el reinicio de sus actividades académicas.

A partir de ese momento, se implementaron con carácter de urgencia los cursos de capacitación para docentes y

posgraduantes sobre el manejo de las plataformas Zoom, Google Meet, Cisco Webex, Moodle y SAMA según el caso, con el propósito de prepararlos para esta nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje, situación que también tuvo cierto grado de dificultad y resistencia en ambos sectores, pues existía incertidumbre sobre el tiempo que podría durar la pandemia y si estos esfuerzos serían válidos a mediano y largo plazo.

Pese a la implementación de estas estrategias de capacitación, se hizo evidente la insuficiencia de competencias digitales de en muchos docentes y estudiantes para utilizar las herramientas digitales, pues muchos no contaban con experiencia previa en este tipo de procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por nuevas tecnologías.

En cuanto a la infraestructura tecnológica de la Secretaría de Educación Continua, hubo necesidad de fortalecerla con equipamiento informático especializado, además de ampliar los servicios de proveedores internacionales de aplicaciones de comunicación a distancia, es el caso de Zoom y otras plataformas requeridas para el desarrollo de las clases en los distintos programas de posgrado. Asimismo, cabe mencionar la sobredemanda que se generó por los servicios profesionales de “personal informático”, que fue requerido para instalar las aulas virtuales, como para la asistencia técnica a docentes y estudiantes en su aplicación.

Para coadyuvar con la difícil situación económica que generó el confinamiento, se dispuso mediante Resolución Rectoral N° 263/2021 la reducción del costo de los programas posgraduales ofertados, estableciendo el descuento del 5% para programas de Educación Superior y 10% para el resto de los posgrados.

Paralelamente, se implementó el servicio de pago en línea a través de una plataforma on-line, que permitió realizar la los

pagos por concepto de inscripción y cuotas mensuales de los programas de posgrado mediante tarjeta de crédito, débito, pagos con QR y transferencias bancarias. Asimismo, se implementó el pago de honorarios para los docentes en sus respectivas cuentas bancarias, evitando que tuvieran que pasar por la Unidad de Administración. Dichos servicios mejoraron significativamente la facilidad de contar con reportes e informes económicos de los ingresos, facilitando la gestión y administración financiera de los recursos económicos de posgrado.

Finalmente, dentro de la estructura organizativa de la Secretaría de Educación Continua, se crearon distintas unidades administrativas para mejorar la atención, registro e inscripción de los postulantes a los distintos programas de posgrado, lo que facilitó la inscripción y pago de mensualidades en línea, el envío de documentación y el cumplimiento de requisitos en formato digital.

La carencia de competencias digitales en docentes y estudiantes

La falta de preparación y experiencia de trabajo con las herramientas digitales necesarias para la enseñanza y aprendizaje en línea, fue una constante durante ese periodo. Gran parte de los docentes en las universidades bolivianas, no contaban con formación previa en el uso de plataformas de aprendizaje virtual o tecnologías educativas. Esta brecha en las competencias digitales dificultó la transición de la enseñanza presencial a la modalidad en línea, ya que los profesores tuvieron que “aprender sobre la marcha” a utilizar herramientas como Moodle, Google Meet, Zoom, y otras plataformas de videoconferencia y gestión de contenido.

Uno de los principales obstáculos fue que los docentes no estar familiarizados con las funcionalidades básicas

de estas plataformas, lo que implicó dificultades técnicas para gestionar las clases, producir materiales de estudio, e interactuar con los estudiantes de manera efectiva. Además, se hizo evidente la carencia de conocimientos suficientes sobre cómo estructurar y organizar contenidos para un entorno virtual, lo que deribó en muchos casos en la insuficiencia de materiales pedagógicos pertinentes.

Asimismo, se detectó la falta de familiaridad con los métodos de evaluación en línea, pues tomó un tiempo adaptarse a evaluaciones a distancia, lo cual requirió de capacitación adicional en herramientas de evaluación digital. El aprendizaje de estas tecnologías no solo fue desafiante por la falta de tiempo, sino también por el nivel de estrés y las dificultades derivadas del confinamiento, afectando el estado de ánimo y el rendimiento de los docentes.

Muchos docentes optaron equivocadamente por llevar adelante sus clases y reproducir los mismos contenidos que aplicaban en la educación presencial, sólo que ahora frente a una cámara de video. Es decir, no se adecuaron los contenidos pedagógicos para ser impartidos a través de la modalidad virtual, debido a varios factores, entre ellos la urgencia de dar continuidad a las clases, la falta de tiempo para que los docentes puedan preparar las clases y realizar una readecuación del contenido, sin el suficiente apoyo técnico que se requería para este propósito.

En síntesis, la mayor parte de los docentes no contaban con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para su incorporación al uso de herramientas y medios tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales para la educación posgradual.

Por otra parte, los estudiantes también enfrentaron importantes dificultades ante su falta de competencias digitales. Aunque

muchos alumnos estaban mejor familiarizados con las tecnologías básicas, como el uso de aplicaciones móviles, la educación de posgrado exigió un uso más especializado de plataformas, la navegación por bases de datos académicas y el uso de recursos en línea para la realización de sus investigaciones. Esta falta de competencias digitales no solo afectó su rendimiento académico, sino también su interés para adaptarse a la enseñanza y aprendizaje a distancia.

El acceso limitado a recursos digitales también fue un problema que tuvo que considerarse, pues en muchas áreas rurales de Bolivia, los estudiantes de posgrado no solo carecían de dispositivos adecuados, sino que también enfrentaban dificultades para acceder a Internet. Esto limitaba su capacidad para participar en videoconferencias, contar con material académico o incluso entregar trabajos en línea. En muchos casos los estudiantes debían buscar soluciones improvisadas, como compartir dispositivos con otros miembros de la familia, comprometiendo aún más la calidad del proceso de aprendizaje y afectando su estado de ánimo, que estuvo caracterizado por un notable aumento en el estrés.

También se evidenció la escasa experiencia alcanzada por los estudiantes en el manejo de herramientas tecnológicas aplicadas a su área de estudio, por ejemplo el análisis estadístico o herramientas de diseño gráfico, que los estudiantes no siempre sabían usar adecuadamente. Como resultado, no sólo se vio afectada la calidad de su rendimiento académico, sino que los estudiantes también se sintieron excluidos de una parte fundamental de su formación, que es el desarrollo de habilidades digitales, que cada vez son más necesarias en el mundo profesional y académico.

Asimismo, se observó un cambio en el comportamiento y actitud de los estudiantes de posgrado durante las clases virtuales.

Aspectos como la impaciencia o la exigencia de atención inmediata de temas académicos fueron notables. Al respecto, se puede mencionar que algunos participantes emitían opiniones y criterios alejados de la verdad, generando malestar en grupos de WhatsApp y otras redes sociales, un comportamiento que no se observaba durante las clases presenciales. Parecería que algunas personas aprovecharon el uso de la tecnología, para inducir actitudes y comportamientos poco tolerantes en los grupos de estudiantes, que no eran frecuentes cuando las clases eran presenciales.

Otro aspecto relevante, se dio durante las clases sincrónicas realizadas mediante Zoom, donde la participación activa de los posgraduantes se hizo muy reducida. A pesar de estar de ingresar y registrados en la sesión virtual (clase), casi no existían consultas por parte de los estudiantes y cuando se solicitaba que enciendan las cámaras y/o micrófonos, no se obtenía la respuesta de la mayoría. Al respecto, era frecuente recibir justificativos sobre problemas con la cámara o el micrófono, o que estaban accediendo desde su celular, o que la conexión de internet no era adecuada y se cortaba la señal.

Otro indicador de esta preocupante situación, es que muchos estudiantes permanecían conectados en la sesión, pese a que el docente ya había dado por finalizada la clase, lo que indicaba que no estaban siguiendo la clase, sino probablemente realizando otras actividades.

Como se puede observar, la pandemia influyó de manera significativa en el desarrollo y calidad de la educación posgradual. No obstante, también permitió ampliar la oferta y matriculación de estudiantes de distintas partes del país y del exterior para quienes antes era casi imposible realizar un posgrado, debido a que se encontraban en zonas alejadas o rurales, brindándoles la oportunidad de acceder a una

formación virtual desde su lugar de residencia, situación que no hubiera sido posible con la modalidad presencial.

Esta situación se puede ejemplificar a través del “Diplomado en Teoría y Práctica Universitaria” que es uno de los programas ofertados de manera presencial desde hace aproximadamente 20 años, el que es exigido a los docentes de los programas de licenciatura de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. Este programa se ofertaba en modalidad virtual en dos turnos: dos grupos en la mañana y dos en la noche, con un promedio de 35 alumnos por grupo. Sin embargo, a partir de la transición a la educación virtual, se aprobó la Resolución Rectoral N° 154/2020 del 28 de mayo de 2020, que dio paso a la conformación de 11 grupos simultáneos, lo que representó un incremento significativo en la participación de estudiantes.

Las brechas tecnológicas

La brecha digital en Bolivia fue otro de los principales obstáculos que enfrentó la educación de posgrado durante la pandemia COVID-19. Solo un porcentaje limitado de los hogares bolivianos tuvo acceso a internet de banda ancha, lo que hizo que la educación a distancia sea inaccesible para una gran parte de la población.

Los estudiantes en áreas rurales, carecían de infraestructura de telecomunicaciones adecuada para acceder a las clases virtuales. En muchos casos, los estudiantes dependían de conexiones móviles 3G que no eran suficientes para realizar videoconferencias o descargar materiales académicos. Además, los costos asociados a estas tecnologías eran una carga adicional para los estudiantes de bajos recursos, quienes tuvieron que priorizar otras necesidades básicas.

Por otro lado, la falta de disponibilidad de equipamiento tecnológico, como computadoras (laptops), tabletas o

incluso smartphones con velocidad suficiente, fue un problema importante. Muchos estudiantes no podían costear la adquisición de dispositivos adecuados para estudiar a distancia, lo que limitaba significativamente su participación en las clases virtuales, pero también la adecuada asimilación de los contenidos impartidos.

En la mayoría de los hogares y especialmente en zonas alejadas o rurales, las conexiones a Internet fueron inestables y en algunos casos simplemente no existían. Para los estudiantes de posgrado que necesitaban realizar investigaciones de campo o colaborar con otros compañeros en trabajos grupales, esta falta de acceso a Internet y tecnología complicó aún más su aprendizaje, dejándolos en una desventaja significativa frente a aquellos que contaban con mayores recursos tecnológicos.

Al respecto se ejemplifica esta situación con el testimonio de estudiantes del Diplomado en Teoría y Práctica Pedagógica Universitaria, cuando señalaban: “...no es buena la señal de internet que llega a mi comunidad, por lo que pediría que las tareas del diplomado pudieran enviarlas por correo o whatsapp, para no perjudicarme (Economista)”. Asimismo, otro participante refería lo siguiente: “...sólo puedo conectarme a las clases, cuando estoy en el campamento central, cuando salgo a hacer las inspecciones no tengo señal, por lo que sería necesario que sean más tolerantes con los que trabajamos y vivimos en las provincias (Ingeniero Civil) ...”

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

El proceso de transición de la modalidad presencial a la virtual, a causa de la emergencia sanitaria generada por la pandemia COVID-19 en Bolivia, produjo cambios significativos en la educación de posgrado. Las clases presenciales fueron

inicialmente improvisadas para la modalidad virtual sin el necesario periodo de transición que hubiera sido deseable y sin las condiciones tecnológicas suficientes para encarar este desafío educativo. Esta transición evidenció la complejidad de la educación como un proceso inacabado e intrínsecamente abierto del conocimiento (Maldonado, 2014), que se desenvuelve en ambientes de incertidumbres y certezas en una realidad social compleja y cambiante.

Esta situación trajo serias implicaciones en el desarrollo de la educación posgradual en las instituciones de educación superior en Bolivia. En el caso de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, las acciones asumidas a nivel institucional tuvieron dificultades para su implementación, porque la educación presencial tuvo que ser adaptada en cuestión de días para llevarse a cabo de forma remota.

Al principio, los medios de enseñanza fueron heterogéneos y los procesos desorganizados, ya que los sistemas educativos y sus actores no estaban preparados para esta inesperada situación que exigió una mayor capacidad resiliente para las instituciones de educación superior. Sin embargo, durante los meses siguientes, se logró una mejor respuesta, logrando restituir casi por completo los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo la modalidad virtual (Arriaga, Luna y Cortés, 2023).

Poner en marcha una nueva modalidad como la Virtual, implicó la capacitación del personal docente, administrativo y de los propios estudiantes, así como la adecuación y reorganización de la gestión académica e institucional. Si bien existió amplia voluntad institucional para la atención de estos problemas, es necesario mencionar que existieron factores que deben considerarse para desarrollar una mejor adaptación académica que permita desarrollar las actividades de posgrado

en la modalidad virtual con procedimientos y estándares especializados para este tipo de educación.

La declaratoria de emergencia sanitaria dio lugar a la creación de nuevos escenarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual, se dio mayor énfasis al uso de las herramientas y medios digitales para el desarrollo de las clases, pero no se tuvo el suficiente tiempo para realizar una transición pedagógica planificada. Por su parte, la gestión administrativa tuvo que adecuarse a nuevas exigencias para el desarrollo de las actividades del personal, proceso en el cual también se identificaron obstáculos, la falta de medios tecnológicos para la adecuación de procedimientos a distancia, así como la necesidad de actualización y adaptación de reglamentos y requisitos de gestión que solo contemplaban las necesidades de la educación presencial y el manejo de documentos físicos (Esteban, Rojas y Callupe, 2021).

En cuanto a la parte académica y en particular a los contenidos de los programas de posgrado desarrollados durante la pandemia en la UAJMS, en su mayoría no pudieron ser readecuados por la falta de tiempo, pero también porque los docentes y estudiantes no contaban con las competencias digitales necesarias, lo que generó la necesidad de “aplicar sobre la marcha” las herramientas y medios tecnológicos, que tras un proceso de aprendizaje y adaptación permitieron dar continuidad a programas que se encontraban en curso.

El recurso más aplicado para llevar adelante los programas de posgrado durante la pandemia Covid-19 fue la videoconferencia, aunque no necesariamente fue el mejor. Al respecto, Pedró (2020) afirma que los esfuerzos de los docentes para aplicar recursos tecnológicos se redujeron en gran medida a la transmisión de las clases a través de una cámara, como si se tratara de un aula presencial, a lo que denomina

“Coronateaching”, es decir, reproducir las clases presenciales sin cambiar el currículo, la metodología, el contenido, los objetivos, ni la evaluación del aprendizaje, con resultados que se encuentran muy por debajo de la calidad esperada en la educación posgradual.

Y como menciona Cabero (2006), uno de los principales errores fue situar la tecnología por encima de la pedagogía y la didáctica (tecnocentrismo), olvidando que su incorporación no es sólo un desafío tecnológico, sino principalmente pedagógico, cultural, social y formativo.

Por este motivo, resulta una tarea pendiente analizar en profundidad cómo se dictaron los contenidos curriculares durante los primeros meses de la pandemia Covid-19, pero también comprobar que actualmente se hayan superado los principales problemas que se presentaron en ese periodo, que si bien pueden justificarse por la emergencia que se tuvo que atender, hoy pueden seguir presentes por falta de control en la calidad de la educación posgradual que se desarrolla en las universidades.

En este sentido, es fundamental potenciar la interacción docente-estudiante a través de medios tecnológicos y propiciar un aprendizaje significativo en un entorno dinámico y cambiante que es la formación posgradual, donde los contenidos deben ser evaluados desde una triple perspectiva: calidad, cantidad y estructuración. La calidad se refiere a la pertinencia, relevancia y autoría de la fuente de información; la cantidad debe ser adecuada a las características del grupo de estudiantes y los objetivos planteados; y la estructuración debe contar con un diseño adecuado que recoja principios útiles para la presentación de mensajes mediante el uso de las tecnologías (Cabero, 2006).

En relación a las dificultades que se presentaron tanto para docentes como para estudiantes de posgrado de la UAJMS durante el periodo de transición a las clases virtuales, se puede mencionar las insuficientes competencias digitales y el manejo de las herramientas tecnológicas.

En el caso de los docentes, dichas carencias estaban relacionadas con la falta de conocimientos tecnológicos previos que les permitan adaptarse rápidamente a nuevas herramientas digitales, por lo que tuvieron que enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin contar con las suficientes competencias digitales aplicadas a la educación. Además tuvieron que poner a prueba sus capacidad de adaptación a herramientas libres, gratuitas y de fácil utilización que le permitan a los estudiantes acceder a conocimientos y desarrollar destrezas con creatividad, logrando que el proceso sea más dinámico y asertivo (Cruz, 2020). Todo esto en el entendido de que la docencia universitaria de posgrado va más allá de la simple transmisión de información, porque es una actividad compleja que requiere para su ejercicio de la comprensión del fenómeno educativo y el avance progresivo de las TIC (Azuaje, Lugo y Silva, 2019).

En cuanto a los estudiantes de posgrado de la UAJMS, su comportamiento durante la pandemia enfrentó diversas situaciones, ya que tuvieron que adaptarse a la nueva modalidad de estudios en un ambiente de confinamiento y restricciones, lo que estuvo influido por aspectos académicos, económicos, sociales y psicológicos de los posgraduantes. Al respecto, Cabrera (2020) menciona que la implementación de la educación a distancia mostró en el alumnado problemas como la falta de competencias para el uso de la tecnología y la interacción con recursos en línea, problemas de conectividad, la readaptación de actividades presenciales a virtuales y ajustes para adaptarse a nuevas formas de evaluación.

Asimismo, Rodríguez, González, Cruz y Rodríguez (2020) indican que dentro de los factores más importantes que afectaron a los estudiantes durante ese periodo, fueron el aislamiento social, la ansiedad y depresión relacionada con la pandemia COVID-19, la dificultad para adaptarse a las nuevas tecnologías, las expectativas de mantener un horario y escenario académico regular, problemas económicos (pago de matrícula y asistencia económica), la capacitación eficiente y la accesibilidad a recursos tecnológicos.

Conclusiones

La Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS), al igual que todas las universidades que ofrecen programas de posgrado en Bolivia, enfrentó importantes desafíos frente a la situación de emergencia sanitaria generada por el Covid-19, revelando la complejidad del proceso educativo y la necesidad de adaptarse a una realidad social dinámica.

La transición de la modalidad presencial a la modalidad Virtual, evidenció la necesidad de trabajar en el desarrollo de competencias digitales de docentes y estudiantes, a partir de procesos planificados, que respondan a criterios de resiliencia tecnológica.

Las brechas tecnológicas se manifestaron con especial énfasis en los problemas de conectividad, especialmente en áreas rurales, y la falta de recursos tecnológicos adecuados para los estudiantes, afectando su rendimiento e igualdad de oportunidades educativas.

La modalidad virtual de los programas de posgrado en la UAJMS debe considerar las categorías de análisis abordadas en este artículo: la transición de las clases presenciales a la modalidad virtual, las acciones de gestión institucional, las competencias digitales y las brechas tecnológicas, plateándose

la readecuación de los contenidos curriculares, sin limitarse a las videoconferencias, sino más bien aprovechando todos los recursos tecnológicos y pedagógicos que ofrecen los nuevos medios tecnológicos disponibles.

La capacitación en competencias digitales y el manejo de herramientas tecnológicas son esenciales para docentes, estudiantes y personal administrativo, quienes requieren adaptarse a un nuevo entorno educativo en constante evolución. Sin este componente, es posible que cualquier otra acción alcance pocos resultados, pues resulta siendo indispensable para alcanzar mayor calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la modalidad virtual.

A lo largo de este proceso, se identificaron importantes avances en los servicios administrativos, pero también la necesidad de la reorganización de la gestión académica e institucional, en pro de dejar atrás el papeleo burocrático que no contribuye a los escenarios educativos virtuales.

En síntesis, los programas de posgrado en la realidad pospandémica deben innovar constantemente para satisfacer las demandas del mundo laboral y ofertar una educación de alta calidad en la modalidad virtual. Es por ello, que luego de haber concurrido un periodo de incertidumbre y transición, producto de la pandemia de COVID-19, es necesario que se ajusten las políticas, mecanismos y acciones institucionales para planificar, ejecutar y evaluar todo el proceso formativo de los estudios de posgrado que se desarrollan a distancia.

De este modo, se podrá afrontar las perspectivas y desafíos de los estudios de posgrado, debido a que la formación que proporcionan debe responder a las condiciones presentes y futuras de una realidad llena de incertidumbre y complejidad, donde lo único constante es el cambio permanente,

considerando las características y del medio social donde se desenvuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por nuevas tecnologías.

REFERENCIAS

- Agrario. (2020). COVID y acceso a internet amplían las brechas de pobreza en Bolivia. <https://www.institutoagrario.org/2020-3>
- Arriaga, L.M., Luna, P., y Cortés, J.L. (2023). Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en los programas de posgrado: análisis de percepciones y deserciones estudiantiles. *Revista Realidades Educativas Entrelazadas*. 1(2), 4 – 24. <https://www.doi.org/10.58400/ree.v1i2.14>
- Azuaje, D., Lugo, M. y Silva, D. (2019). El Fenómeno Internet y la Educación Virtual A Distancia. (Mito O Realidad). *Revista REDINARTEC*, 2, (2), 49-68. revistas.unellez.edu.ve/index.php/rredinartec/article/download/1102/994
- Bernaza, G.J., Aparicio, J., L, Martínez, E. y Alfonso, J.E. (2020) La educación de posgrado ante el nuevo escenario generado por la COVID-19. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 2020;34(4). <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2020/cem204o.pdf>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). 1 – 10. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Castillo, K., M. (2024). Barreras de accesibilidad e inclusión educativa en el nivel universitario del Ecuador. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 1(1), 113 – 146. <https://doi.org/10.69633/yw4w2v31>
- Cruz, B. V. (2020). Desafíos y oportunidades de la educación en línea en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Revista Polo de Conocimiento*. 5(51), 394-404. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1946/3848>

- Esteban, E., R., Rojas, A., R., y Callupe, S., F. (2021). Gestión de los posgrados post COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve). 27 (3). 29 – 32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068740002>
- Estrada, E.G. Gallegos, N.A., Mamani, H.J. y Huaypar, K.H. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>
- González, G.I., (2021). La realidad como mito: el contexto de las universidades ante la complejidad posmoderna. *Diálogos sobre Educación*. 12(22), 1- 25. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.910>
- IESAL-UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Maldonado, C. E., (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios Sociales*, (7), 1-23. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=421739500002>
- Manzano, W., S. (2024). La organización de la enseñanza de las prácticas preprofesionales en el desarrollo de competencias. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 1(1), 197 – 225. <https://doi.org/10.69633/qxf8nd83>
- Pedró, F. (2020): “COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas”, *Análisis Carolina*, N° 36, Madrid, Fundación Carolina. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Piñeiro, M.L., Esteban, E.R., Rojas, A.R., y Callupe, S.F., (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26 (93), 123-138. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/34972/36945>
- Ramírez, I., Jaliri, C., Méndez, B., y Orlandini, I. (2020). Percepciones universitarias sobre la educación virtual. *Red de docentes IB*, 3 (1), 1-6. <https://www.aacademica.org/ivonne.fabiana.ramirez.martnez/11.pdf>

- Rodríguez, A., González, J. A., Cruz, A., y Rodríguez, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Rojas, M., V. (2024). Perspectivas pedagógicas de la soberanía alimentaria en el currículo ecuatoriano de educación básica elemental. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 1(1), 35 – 60. <https://doi.org/10.69633/a6r41z24>
- Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Ortiz, L.E. (2023). Efectividad de la educación virtual en postgrado CUNSURORI. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado*. 6(1). 1-14. <https://doi.org/10.36958/sep.v6i1.123>
- Umaña, A., C. (2020). Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*. 22, 36 – 49. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3199>
- Vitale, J., A. (2022). Poder y participación en la construcción social de futuros. Una relación compleja en la prospectiva. En Rodríguez, L. G. (Coord.). *Complejidad y Ciencias Sociales. Diálogos Controversiales*. 109 – 124. Comunidad Editora Latinoamericana. <https://comunidadeditora.org/complejidad-y-ciencias-sociales/>

CONVOCATORIA
Postulación de Artículos Científicos
Revista Andina de investigaciones en Ciencias
Pedagógicas
(Año 2, Nro.2, 2025)
Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)

1. Presentación y características de los artículos

Las “Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas”, de la Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central), es una publicación científica y académica de carácter arbitrado, que aplica el sistema de evaluación externa por expertos (peer-review) bajo el método de pares ciegos (doble-blind review), mediante el sistema OJS (Open Journal Systems). Estos procedimientos garantizan la revisión objetiva e imparcial de los artículos, como parte de los estándares internacionales para la producción y difusión de publicaciones científicas.

Los artículos son considerados en dos etapas: Recepción (verificación de requisitos formales (formato, extensión, integridad y otros) y Evaluación (valoración de aportes, rigor académico, retroalimentación, aprobación o desaprobación).

2. Plazo para la presentación y envío de los artículos

El plazo para la recepción de los artículos vence el 15 de diciembre de 2024, a las 23:59 (zona horaria de Bolivia). No obstante, como Ud. es invitado especial, es posible ampliar este plazo, para lo que deberá comunicarse a través del siguiente correo electrónico: consultaspublicaciones@uasb.edu.bo haciendo conocer esta situación y el plazo solicitado.

3. De la postulación de artículos

Se encuentran habilitados para postular artículos todos los profesionales y académicos que realizan trabajos de investigación, en particular los doctorandos, maestrantes, posgraduantes, docentes y directores.

Nota.- En el caso de los artículos presentados por doctorandos de la UASB (Sede Central), para ser acreditados dentro de los requisitos de cada programa, deben tener carácter individual y derivar de la Tesis de Grado que están desarrollando. Cada artículo que alcance la “aprobación de publicación”, recibirá una acreditación equivalente a 5.5 créditos, de conformidad al: parágrafo segundo del inciso c) de las: “Pautas sobre acreditación académica en programas de doctorado de la UASB (Sede Central)”.

4. Estructura, presentación, extensión y normas

La redacción de los artículos debe ser clara y con correcta aplicación del lenguaje, siguiendo la estructura IMRD (Introducción, Método, Resultados y Discusión).

A continuación, se detallan las partes de la estructura que deben contener los artículos postulados:

Título (en español) / Title (traducción en inglés): Conciso pero informativo, en castellano (en primera línea) y en inglés (en segunda línea). Se acepta un promedio de 15 palabras en ambos casos.

Autor: Para la correcta aplicación del procedimiento de evaluación de pares ciegos (doble-blind review), no se debe detallar el nombre del autor. Cada artículo será codificado por la UASB.

Resumen (español) / Abstract (inglés): Extensión máxima de 300 palabras en cada idioma. Primero en español y después en inglés.

Debe ser un texto breve y claro que sintetice el artículo, permitiendo a los autores comprender el contenido y alcance del artículo, tomando en cuenta que otros investigadores recurrirán a esta parte para las búsquedas que se realizan en bases de datos.

Descriptorios (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer entre 5 y 10 descriptorios relacionados directamente con el tema y objeto de estudio del artículo. Se sugiere revisar el uso de palabras clave que corresponden al Thesaurus de la UNESCO.

Introducción (y/o estado de la cuestión:) Debe contener el planteamiento del problema, una aproximación al contexto de la problemática y la justificación del estudio. Asimismo, debe presentar un balance del estado de la cuestión, recurriendo a citas bibliográficas de la literatura más significativa, actual y pertinente sobre el tema y el objeto estudio, sin dejar de lado los criterios fundamentados que pueda proponer el autor del artículo.

Material y métodos: Debe ser redactado de forma que el lector comprenda el desarrollo del proceso de la investigación, describiendo la metodología, el enfoque, los métodos y técnicas aplicadas, la recolección de datos y la forma en que fueron procesados durante el estudio.

Análisis y Resultados: Debe resaltar las observaciones, hallazgos y resultados más importantes. No debe incurrir en juicios de valor, debe ceñirse a presentar los resultados que alcanza el estudio.

Según el caso, se puede incluir las tablas y figuras que resulten imprescindibles, presentadas en forma secuencial al texto, evitando la duplicidad de datos.

Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones del autor con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, debe incluir las deducciones y recomendaciones para futuras investigaciones que deseen profundizar la investigación de este tema.

Referencias: Las citas bibliográficas aplicadas en el texto, deben ser adecuadamente referenciadas al final del artículo, siguiendo el formato APA 7ª Edición. No deben incluirse referencias a fuentes no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico que ha sido aplicado para desarrollar el artículo, bajo criterios de actualidad y relevancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

5. Presentación y Extensión de los artículos:

Formato del archivo: Microsoft Word (.doc o .docx)

Tamaño página y márgenes: Hoja A4, márgenes de 2,54 cm en los cuatro lados.

Tipo de letra: Arial, tamaño 11

Interlineado: Simple (1,5), justificado completo. Al inicio de cada párrafo, sangría de 1.27 cm.

Extensión total del documento: Entre 8.000 y 10.000 palabras, incluyendo las referencias bibliográficas (bibliografía).

Autoría: La autoría del artículo puede ser individual o compartida por dos autores, pero el archivo presentado no debe llevar el nombre del autor(es), ni siquiera en las “Propiedades de Archivo”. Una vez que los artículos han sido evaluados por los expertos, se podrá conocer el nombre del autor.

En el caso de los doctorandos de la Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central), la autoría del artículo debe ser estrictamente personal, a efectos de ser acreditada como parte de los requisitos del programa de doctorado.

Nota.- Tomar muy en cuenta que el documento en Word no se debe incluir nombre del autor o autores, ni ningún otro dato que identifique al o los proponentes (seudónimos, ORCID, etc.).

Normas de citación y referenciación: Las citas bibliográficas en el texto del artículo, las referencias bibliográficas y otras fuentes que requieran ser explicitadas, deben ser realizadas bajo el formato APA (7.^a Edición).

Notas al pie de página: De ser indispensable la inclusión de ciertas notas al pie de página, se deben realizar en superíndice. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas sin comentarios o aportes al texto, dado que serían consideradas referencias bibliográficas que deben ir al final del artículo.

Revisión de originalidad e integralidad: Todos los artículos serán revisados mediante el software Turnitin. En caso de detectarse porcentajes significativos de similitud, los artículos podrán ser descalificados y presentados ante el Comité respectivo.

6. Proceso de admisión, derechos de autor, revisión y evaluación

Junto al artículo se debe incluir una Carta de postulación suscrita por el autor, donde señale el correo electrónico que utilizará el proponente como contacto para recibir consultas y el resultado de la evaluación.

Nota.- En el caso de doctorandos de los programas de la UASB (Sede Central), la Carta de postulación debe señalar el título de la tesis de grado que está desarrollando.

Al enviar los artículos, el autor confirma que el documento se trata de una aportación propia y autoriza los derechos de publicación a la UASB. No implica la exclusividad de publicación, pero tampoco se aceptarán contenidos que en su mayoría hayan sido divulgados en otras revistas o medios.

Una vez recibido el artículo, se verificará que cumpla con las formalidades y condiciones señaladas. Aquellos que así lo hagan, pasarán a la etapa de evaluación, que puede llevar hasta 6 semanas. En el transcurso de este tiempo se podrá solicitar aclaraciones, ajustes y complementaciones sobre el manuscrito.

Al finalizar este período se notificará el resultado y la publicación de la revista será posterior a estos plazos, pero en caso de que el postulante así lo requiera, se emitirá un “Certificado de aprobación de publicación”, en los casos que corresponda.

7. Para postular un artículo

Para enviar su artículo y carta de postulación, debe ingresar al siguiente enlace: <https://revista.uasb.edu.bo/ciencias-juridicas/about/submissions> Recuerde que el documento debe seguir todos los parámetros y requisitos señalados en los puntos anteriores.

Nota 1: Tome en cuenta que para postular artículos debe estar registrado previamente en el la plataforma OJS de la UASB. En caso de no contar con un usuario en esta plataforma, puede registrarse a través del siguiente enlace: <https://revista.uasb.edu.bo/ciencias-juridicas/user/register>

Nota 2: En caso de requerir alguna aclaración o asistencia para registrarse o enviar un artículo, puede escribir un correo electrónico a la siguiente dirección: consultaspublicaciones@uasb.edu.bo (Sólo consultas, no se reciben artículos en este correo electrónico)

Comité Editorial
UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
Sede Central

CRITERIOS Y PARÁMETROS DE EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS POSTULADOS

- Originalidad: Evalúa si el trabajo presenta nuevos hallazgos, enfoques, ideas o métodos que contribuyan al conocimiento existente en el campo.
- Rigor metodológico: Examina la validez y fiabilidad de los métodos utilizados en la investigación, así como la solidez del diseño experimental o del enfoque teórico.
- Relevancia y significancia: Considera la importancia del trabajo en relación con el campo de estudio, su contribución al avance del conocimiento y su impacto potencial en la comunidad científica o en la sociedad.
- Claridad y coherencia: Evalúa la claridad y la organización del artículo, así como la calidad de la presentación de los resultados y argumentos.
- Evidencia y apoyo: Analiza la robustez de los datos presentados y la solidez de las conclusiones en relación con la evidencia proporcionada.

El dictámen puede contemplar las siguientes opciones:

Aceptación sin cambios: Se recomienda la publicación del artículo tal como está presentado.

Aceptación con revisiones menores: Se recomienda la publicación del artículo con cambios menores para mejorar la claridad o precisión.

Aceptación con revisiones mayores: Se recomienda la publicación del artículo, pero se requieren cambios significativos en la metodología, el análisis de datos o la interpretación de resultados.

Revisión adicional (revise y reenvíe): Se solicita una revisión adicional del artículo después de realizar cambios sustanciales. El autor debe reenviar el manuscrito revisado dentro de un plazo máximo de [especificar plazo] días hábiles.

Rechazo: No se recomienda la publicación del artículo debido a problemas graves con la originalidad, metodología, relevancia, claridad, o evidencia presentada.



UASB

Universidad Andina Simón Bolívar Sede Central
ÓRGANO ACADÉMICO DE LA COMUNIDAD ANDINA (CAN)

