

# 12-1

## NOVUM

ISSN 2357 - 4933



*Sede Manizales*



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

# **NOVUM**

*Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*  
*2da. época – enero/junio de 2022*  
*Facultad de Administración*

Revista NOVUM  
ISSN en línea: 2357-4933

---

**Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales**

**Vicerrector**

Doctor Neil Guerrero González  
vicsede\_man@unal.edu.co

**Decano**

Doctor Juan Carlos Chica Mesa  
decadmon\_man@unal.edu.co

**Vicedecano**

Doctor Francisco Javier Valencia Duque  
vicefca\_man@unal.edu.co

**Director / Editor**

Doctor Jorge Alberto Forero Santos  
joaforerosa@unal.edu.co

**Editor en jefe / Diagramación**

Magíster Diana Minerva Idárraga Vallejo  
dmidarragav@unal.edu.co

**Corrección de estilo**

Carol Viviana Mendieta Castellanos  
Profesional en Gestión Cultural y Comunicativa

**Traducción**

Luis Miguel Hurtado Gómez  
Profesional en Gestión Cultural y Comunicativa

**Portada**

Pandemia – José Robinson Mejía Sánchez

**Publicación**

Portal de Revistas  
Universidad Nacional de Colombia

**Contacto**

NOVUM, Revista de Ciencias Sociales Aplicadas  
Universidad Nacional de Colombia  
Cra 27 Nro. 64-60 Manizales, Caldas – Colombia  
PBX: (57) (6) 887 93 00 ext 50219  
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/novum>  
rev\_novum\_fadman@una.edu.co

**Indexada y registrada en:**

\* PUBLINDEX / \* REDIB / \* DOAJ / \* EuroPUB / \* Norsk Sentre for forskningsdata -NSD

---

### **Comité Editorial**

*Liliana María Gutiérrez Coba*  
Universidad de La Sabana  
Bogotá - Colombia

*William Ricardo Zambrano Ayala*  
Universidad Sergio Arboleda  
Bogotá - Colombia

*León Sigifredo Ciro*  
Universidad Autónoma de Manizales  
Manizales - Colombia

*Juan Manuel Castellanos*  
Universidad de Caldas  
Manizales - Colombia

*Camilia Gómez-Cotta*  
Universidad Santiago de Cali  
Cali - Colombia

*Jorge Alberto Forero Santos*  
Universidad Nacional de Colombia sede  
Manizales  
Manizales - Colombia

---

### **Comité Científico Internacional**

*Jorge Tirzo Gómez*  
Universidad Pedagógica Nacional  
México

*Rita del Carmen Araúz de Takakuwa*  
*Universidad Tecnológica de Panamá*  
Panamá

Jorge Luis Yangali Vargas  
Universidad Nacional del Centro del Perú  
Perú

*Angélica Abad Cisneros*  
Universidad de Cuenca  
Ecuador

*Alejandro Vargas Sánchez*  
Universidad Privada Boliviana  
Bolivia

*Daviana Kryscia Ramírez Benavides*  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

*Napoleón Ambrocio Barrios*  
Universidad de Lima  
Perú

# CONTENIDO

## **1. Consideraciones sobre subjetividad digital y la configuración del maestro como sujeto digital**

Angélica María García Forero  
Arnaldo Ríos Alvarado  
Yeison Alberto Garcés Gómez  
*Páginas 9 - 27*

## **2. Percepciones sobre la contratación y el papel de los docentes universitarios: un análisis desde la configuración del tiempo en el capitalismo**

Jhon Mario Marín Dávila  
Diego Armando Chaves Chamorro  
*Páginas 28 - 44*

## **3. Fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en ciencias naturales a través de estrategias metacognitivas**

Laura Marcela Valencia Calderón  
Carol Mildred Gutiérrez Avendaño  
*Páginas 45 - 65*

## **4. Acciones para impulsar la permanencia de las empresas familiares de Huajuapán de León, Oaxaca – México**

Adelita Osorio Garcí  
Mónica Teresa Espinosa Espíndola  
Yannet Paz Calderón  
Adolfo Maceda Méndez  
*Páginas 66 - 77*

## **5. La educación intercultural en la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante en México. Tensiones del discurso en la búsqueda de una educación con pertinencia cultural**

Irving Carranza Peralta  
Jorge Tirzo Gómez  
*Página 78 - 94*

## **6. Autovalidación: alternativa de evaluación asincrónica en el aprendizaje virtual**

Fernando León-Parada  
*Página 95 - 107*

### **Amigos, docentes, investigadores y curiosos:**

Un año nuevo comienza, hemos dejado atrás dos años que nos enseñaron los pro y contra de la virtualidad, que nos enseñaron a confiar y ser, sin duda, resilientes. El 2021 representó para todo nuestro equipo de trabajo un esfuerzo que nunca imaginamos enfrentar; pero aquí estamos, iniciando un 2022 lleno de proyecciones para nuestra revista. Debemos resaltar que desde la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales se mantiene la idea de promover y permitir estos espacios para la difusión de los resultados de investigación, revisión teórica y estudios de caso de los profesores de la región, los profesores de toda nuestra nación y claro está, de los investigadores extranjeros que se suman a nuestra labor. Para dar paso a lo importante, en esta edición de NOVUM se presentan seis artículos de investigación y revisión de tema enmarcados en las ciencias sociales.

Agradecemos a todas las personas que participan en el proceso de NOVUM, aquellos que, con sus aportes académicos, dedicación de tiempo, acompañamiento y empatía por nuestro quehacer hacen posible a pesar de las adversidades continuar realizando esta labor.

Exaltamos el papel de los autores, quienes investigan, se cuestionan sobre sus realidades y exponen sus puntos de vista a través de sus artículos. Profundo agradecimiento a los pares académicos reconocidos por Minciencias quienes entregan su tiempo para evaluar y reconocer la valía de los autores al someterse a este proceso; al director; editor en jefe; corrector de estilo; traductor y todas las demás personas encargadas de la gestión de la revista. Además, a los profesores integrantes del Comité Editorial y del Comité Científico Internacional personas fundamentales en este ejercicio.

Nuestro reconocimiento especial al profesor Juan Carlos Chica Mesa, Decano de la Facultad de Administración, por su apoyo permanente.

A Usted, lector, quien consulta y cita, gracias por valorar la labor de los investigadores que aquí exponen sus trabajos.

# Presentación |



**Zona articular |**

## Consideraciones sobre subjetividad digital y la configuración del maestro como sujeto digital

Considerations on digital subjectivity and the configuration of the professor as a digital subject

Fecha de recibido: 05 / 04 / 2021

Fecha de aceptación: 30 / 09 / 2021

**Angélica María García Forero.** Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander, Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander, Licenciada en Educación Infantil y Preescolar de la Universidad de los Llanos Orientales. Colombia. **Correo electrónico:** angelica.garcia@ucm.edu.co **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8779-9008>

**Arnaldo Ríos Alvarado.** Doctor en Educación en Mediación Pedagógica de la Universidad de la Salle, Magíster en Ciencias del Instituto Politécnico Nacional de México, Licenciado en Educación de la Universidad Santiago de Cali. Docente del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Colombia. **Correo electrónico:** investdir@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4415-7638>

**Yeison Alberto Garcés Gómez.** Doctor en Ingeniería – Línea Automática de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, Magíster en Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, Ingeniero Electrónico de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Docente del Doctorado en Educación Universidad Católica de Manizales. Colombia. **Correo electrónico:** ygarces@ucm.edu.co **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-9409-3652>

El proyecto de investigación en el cual se circunscribe este artículo se titula *El docente como sujeto digital: una mirada hacia la construcción de subjetividad digital docente*. Es una investigación adelantada en el proceso de formación doctoral, adscrita a la Universidad Católica de Manizales. El proyecto tiene como finalidad analizar los procesos de configuración de la subjetividad digital del docente y su impacto en el abordaje que los docentes hacen de la digitalidad a través de sus prácticas de aula.

### Cómo citar este artículo

García F, A.M., Ríos A, A., y Garcés G, Y.A (2022). Consideraciones sobre subjetividad digital y la configuración del maestro como sujeto digital. NOVUM, 1(12), pp. 9 - 27.

### Resumen

**Objetivo:** El presente artículo pretende observar la configuración de subjetividad del docente en la era digital preponderante en el escenario educativo actual. **Metodología:** El análisis del impacto de la pandemia desborda los objetivos del presente artículo, los cuales se sientan en la revisión teórica y conceptual acerca de los referentes que podrían explicar la configuración de la subjetividad digital del maestro colombiano. Dichos referentes se establecieron tras una búsqueda minuciosa a partir de los términos humanismo, subjetividad, digitalidad, educación y docentes. La discusión se asume desde la interacción teórica y conceptual frente a lo que hace hombre al hombre y cómo ese hombre se asume



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

en tiempos de digitalidad. **Hallazgo:** La pandemia de la COVID-19 evidenció el estado actual de la competencia digital del docente y las implicaciones de la subjetividad configurada por los docentes en torno a la digitalidad. **Conclusión:** se hace alusión a la particular posición del 59 % de los maestros colombianos para asumir la responsabilidad en su rol de formadores de subjetividad, en la era digital. **Palabras clave:** Ontología; Identidad; Tecnología de la Información; Digitalización.

## Abstract

**Objective:** This article aims to observe the configuration of subjectivity of the teacher in the preponderant digital era in the current educational scenario. **Methodology:** The analysis of the impact of the pandemic goes beyond the objectives of this article, which are based on the theoretical and conceptual review of the references that could explain the configuration of the digital subjectivity of the Colombian teacher. These references were established after a meticulous search using the terms humanism, subjectivity, digitality, education and teachers. The discussion is assumed from the theoretical and conceptual interaction regarding what makes human to the man and how that man is assumed in times of digitality. **Finding:** The COVID-19 pandemic evidenced the current state of teacher digital competence and the implications of the subjectivity configured by teachers around digitality. **Conclusion:** Allusion is made to the particular position of 59 % of Colombian teachers to assume responsibility in their role as trainers of subjectivity in the digital age. **Keywords:** Ontology; Identity; Information; Technology; Digitization.

## Introducción

Las consideraciones que se abordan en el presente artículo acerca de la configuración del ser humano en la era digital, parten de la idea de que su constitución como sujeto está atada a sus condiciones de existencia en el mundo, aquellas que permiten gestionarse de ciertos modos, es decir, su subjetividad está ligada a la historia, la sociedad y la cultura (Amador, 2010).

En este orden de ideas, se empieza por ubicar teóricamente los procesos, tanto colectivos como individuales, de los que deviene el sujeto, para posteriormente abordar su desarrollo en la sociedad digital y a partir de ahí, proponer algunas consideraciones sobre el sujeto en la era digital. El sujeto protagonista de este análisis no

es un sujeto general, sin rostro plausible, sino el maestro, el docente, el profesor, el actor del aula.

Esta revisión pretende rastrear e integrar diferentes miradas acerca de la configuración de la subjetividad en la era digital que permitan proponer algunas intuiciones que orienten la investigación sobre la constitución del maestro como sujeto en la era digital. Para tal fin, el artículo se dividirá en tres apartados: metodología, discusión y conclusiones. La metodología detalla el proceso de revisión bibliográfica sistemática. En la discusión se hace un recorrido teórico sobre dos elementos generales: (1) identidad humana, subjetivación y sujeto en la era digital, para llegar (2) al docente como sujeto digital. Finalmente, las conclusiones presentan indicios acerca del papel del deber ser del docente en la era digital.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

## 1. Metodología

La revisión bibliográfica se realiza a partir de publicaciones encontradas en diferentes bases de datos, entre ellas *Scopus*, *Dialnet*, *Scielo*, *Redalyc* y *Google Académico*, con el ánimo de realizar un abordaje descriptivo del estado de cuestión, como lo plantea Day (2005), citado en Guirao Olmedo y Ferrer (2008). Siguiendo el

método de Maeda, se consideraron varias palabras claves, quedando establecidas cuatro de base: digital (digitalidad, TIC); subjetividad (subjetivación, sujeto); humanismo (humanidad) y docente (profesor, maestro) según se presenta en la Tabla 1, de las combinaciones entre estas palabras claves emergieron cinco categorías de clasificación del material documentado.

**Tabla 1.** Criterios empleados para el rastreo de documentos en bases de datos.

Términos en español	Términos en inglés	Operador lógico	Términos en español	Términos en inglés	Categorías emergentes
Docentes	Teachers	AND	Formación	Training	Docentes
Humanismo	Humanism		TIC	ICT	Educación
Sujeto	Subject		Tecnología	Technology	Filosofía de la
Subjetividad	Subjectivity		Digital	Digital	Tecnología
Subjetivación	Subjectivation		Digitalidad	Digitality	Subjetividad
					Sujeto digital

**Fuente:** Elaboración Propia.

## 2. Resultados

La concurrencia entre las palabras clave arrojó un resultado general de 870 documentos, los cuales se redujeron a 58 luego de una evaluación de factores como año de publicación, índice de citación y relevancia del aporte conceptual y teórico. Estos documentos, proyectaron una mirada de este tema en Latinoamérica, España y Europa. La revisión se realizó a partir de 18 documentos relacionados directamente con la categoría subjetividad (subjetivación, sujeto), 27 relacionados con la educación, el docente (formación, actitud, apropiación) y Tecnología (digital, TIC), 3 relacionados con filosofía de la

tecnología y 10 que abordan, de manera directa, la categoría 'sujeto digital'.

La Tabla 2 muestra el análisis hermenéutico de estos documentos, del cual emergieron diferentes códigos en cada categoría. La lógica utilizada para la creación de los códigos lleva implícita la consideración de la tecnología - lo digital, lo TIC - como eje transversal a las categorías, razón por la cual no constituye una categoría específica individual; pues confluye sobre todas a la hora de realizar un acercamiento a la idea del docente como sujeto digital, tal y como se observa en la Figura 1.



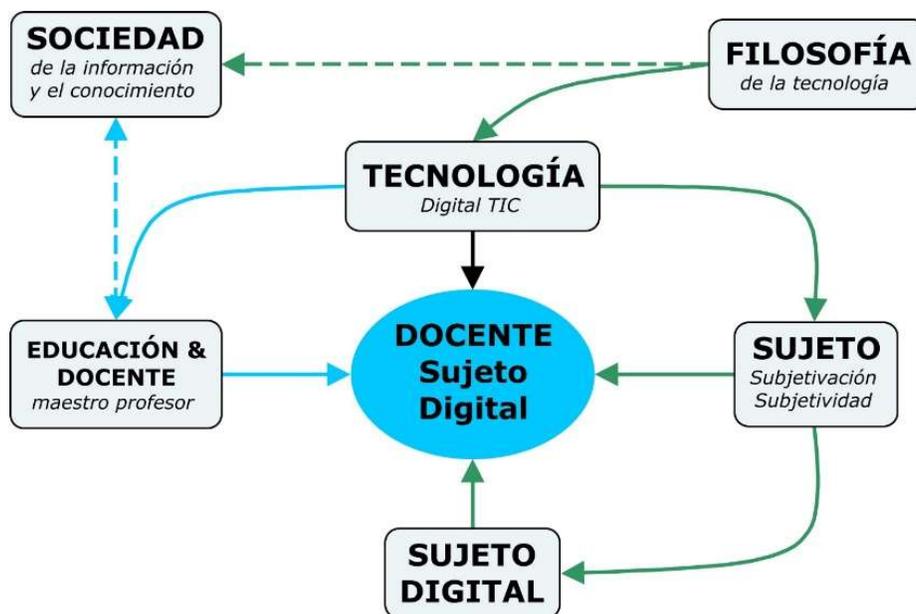
Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

**Tabla 2. Categorías y códigos.**

Categorías	Códigos		
<b>Docente</b>	Brecha digital Competencia digital	Formación docente Problemas inmersión TIC	Realidad docente TIC
<b>Educación</b>	Aprendizaje Ciudadanía Currículo TIC Didáctica TIC Educación mediática	Escenarios TIC Escuela Humanismo en educación Modelos TIC	Política TIC Relación teoría - TIC Relación educación - TIC Sociedad conocimiento
<b>Filosofía de la tecnología</b>	Analógico Código Digital	Humanidad Posthumanismo Revolución Tecnológica	Virtualidad
<b>Subjetividad</b>	Agencia Artefacto Biopoder Biopolítica Capitalismo Ciborg Ciudadanía Comunidad Conciencia Control	Cultura Digitalidad Discurso Dispositivo Ética Identidad imaginario Individuo Maquina Mediación	Poder Resistencia Socialización Sociedad de control Sociedad Disciplinaria Subjetivación Sujeto
<b>Sujeto digital</b>	Sujeto digital Convergencia digital	<i>Embodiment</i> Yo - Self	

Fuente: Elaboración propia.



**Figura 1. Concepción del Docente como Sujeto Digital.**

Fuente: Elaboración propia.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

### 3. Discusión

La preocupación acerca del impacto de la tecnología digital en la configuración de los seres humanos no es nueva, de hecho, se ha venido desarrollando a la par con ella, tal vez con menos difusión, en comparación. Sin embargo, siempre ha habido voces que alertan acerca de cómo este nuevo código afecta la relación del hombre con los otros y consigo mismo. Tal es el caso de Weizenbaum quien, en 1976, escribió 'la frontera entre el ordenador y la mente', en el cual expresaba su preocupación por la "humanización" que se le había otorgado a su *software*, indicando que los computadores hacían parte de un tipo de tecnología intelectual que, "como el mapa y el reloj alterarían la percepción que el hombre tendría de la realidad". Tecnologías que, habiendo sido construidas por el hombre, terminan definiéndolo y que "una vez adoptadas, ya no pueden abandonarse" pues se convierten en un componente tan bien imbricado a la estructura que no se puede prescindir de ellos sin alterarla (Carr, 2011).

Weizenbaum (1976) advirtió que "la introducción de los ordenadores en algunas actividades humanas complejas puede constituir un compromiso irreversible", agrega Carr (2011, p. 249), citando a McCarthy (1976), "nuestra vida intelectual y social, al igual que nuestras rutinas industriales, pueden acabar reflejando la forma que el ordenador les impone". Hoy, pasadas ya dos décadas del siglo XXI, la tecnología digital se ha imbricado a la humanidad hasta tal punto que, en un proceso de ingeniería inversa al desarrollado por Wiener para el nacimiento de la cibernética, ahora se pretende explicar y

comprender al ser humano en términos de funcionamiento computacional. Como lo expresa Chavarría (2015, p. 18), citando a Lafontaine (2000), "el estatus ontológico del ser humano se conceptualizó diferente, hasta pasar a considerarlo una pieza más dentro de un engranaje tecnológico, en el que la sociedad no es de humanos solamente"; animales, máquinas y humanos compartirían el mismo estatus ontológico.

En este nuevo entramado, en el que los espacios que tradicionalmente el ser humano había venido ocupando están siendo sustituidos, cada vez en mayor medida, por procesos automatizados; razón por la cual se requiere volver la mirada hacia lo que hace humano al ser y lo que lo diferenciaría de la máquina.

#### 3.1 Identidad y constitución del ser humano: ¿qué hace hombre al hombre?, ¿cómo se hace hombre el hombre?

La identidad del ser humano se ha intentado conceptualizar a partir de diferentes alusiones ontológicas a lo largo de la historia, desde las corrientes esencialistas hasta las existencialistas han abordado el cuerpo, el alma, la razón, la conciencia, la moral y la acción, como criterios de establecimiento de identidad humana.

Desde la concepción de ser humano como cuerpo biológico funcional abordada por Locke (citado en Lucas Cabello, 2019), pasando por la crítica de la sustancia, tanto material como inmaterial y la consecuente negación del yo, de Hume (2001), hasta el Dasein heideggeriano, son las muestras del intento de los filósofos de cada tiempo de explicar qué hace hombre al hombre. En la actualidad, estos intentos son influidos, como expresa Chavarría (2015, p. 98) por la cibernética y



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

la biotecnología, pues “sus descubrimientos han permitido a filósofos y científicos imaginar un mundo construido más allá de los postulados humanistas, con seres que traspasan los límites biológicos que son propios de nuestra naturaleza humana”, lo que muestra la vuelta a la ontología de Locke (citado en Lucas Cabello, 2019) a través de los aportes del avance tecnológico del último siglo.

Sin embargo, más allá de los planteamientos poshumanistas, que intentan abordar el problema de la identidad humana desde lo genético, la teoría de los sistemas y del control y la teoría de la información, es claro que el ser humano es más que un conjunto de sistemas biológicos, su constitución como tal, si bien está determinada por cierta identidad genérica de corte genético, depende de otros factores que lo constituyen individualmente. Como lo explica Morin (2006, p. 66), “a partir del mismo patrimonio hereditario de la especie [...] cada individuo vive y experimenta como sujeto singular y esta subjetividad singular, que diferencia a uno del otro, es común a todos”.

La experiencia que refiere Morin (2006) y que es factor constituyente de identidad humana, ha sido abordada como objeto de estudio desde diferentes disciplinas científicas. La explicación acerca de cómo el hombre se hace hombre, se ha planteado, principalmente, desde dos perspectivas, lo individual y lo social. Desde lo social, la sociología ha presentado el proceso de constitución del hombre, como un proceso de sujeción a la sociedad y a la cultura, una sujeción que hace al hombre sujeto a unas condiciones y una estructura que instan a determinarlo. Este sujeto, sin embargo, se forma en la voluntad de escapar a esas condiciones en

una lucha constante, desigual, contra un poder, un orden (Touraine, 2005).

La constitución del sujeto, desde lo social, se explica cómo lo describe Venegas (2017), en un proceso dialéctico de socialización y subjetivación. Una socialización explicada teóricamente desde los planteamientos de Berger y Luckmann (2008), quienes retoman a Durkheim (1975) afirmando que la sociedad existe tanto objetivamente como subjetivamente y una subjetivación explicada por Connell (1987), como un proceso de construcción a partir de la práctica del sujeto. Venegas (2017), plantea que el individuo y la sociedad se construyen en un proceso dialéctico, ya que el individuo nace con predisposición a ser social y la socialización posibilita dicha constitución.

La socialización somete al sujeto a través de un proceso de ‘internalización’ en el que se asume subjetivamente, el mundo objetivo, a partir de las reglas de los adultos (Berger y Luckmann, 2008). Este proceso lleva implícito el concepto de modelamiento foucaultiano, en el que el sujeto está sometido a unas redes de secuestro institucional que lo apresan, que se arrogan la potestad de castigar o recompensar conductas (Aprea, 2013).

La socialización constituye al sujeto configurando un sentido para sí, a partir de las experiencias que vive. En esta configuración, según Castoriadis (2007), la sociedad se instituye imaginariamente a través de dos procesos complementarios: la integración y la regulación. La integración busca que los individuos desarrollen habilidades para incorporarse a las instituciones a las que son convocados, espacios creados para estar en el mundo. Por su parte, la regulación condiciona las prácticas de los individuos para encajar en las



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

instituciones, lo que les permite estar en el mundo (Ramírez y Anzaldúa, 2014). Estos procesos configuran un perfecto modelamiento foucaultiano.

Este proceso, de socialización o modelamiento, implica *per se* sumisión a la sociedad y la cultura por la internalización de valores y normas predominantes (Venegas, 2017); pero dicha sumisión genera, a su vez, resistencia. Foucault (2003) afirma que donde hay poder hay resistencia, que no estamos atrapados pues siempre es posible modificar su dominio. La resistencia no es un discurso, es un acto, un despliegue de relación de fuerzas, un proceso de creación y transformación (Giraldo, 2006).

La resistencia entonces, completa la tensión dialéctica en la constitución del sujeto en el que este se presenta como un ser de prácticas reflexivas, un agente. Venegas (2017) citando a Weeks (2003), propone la 'agencia' como un concepto ligado a la resistencia como respuesta a la socialización y citando a Bourdieu (2005), señala la 'reflexividad' como la clave del cambio social y la base de la subjetivación.

En ese entendido, el sujeto se forma entre la constricción y la posibilidad (Venegas, 2017), la constricción de la sociedad y la cultura, vía socialización y modelamiento, y la posibilidad, a través de la resistencia que se hace viva en torno a la reflexividad y la agencia.

### **3.2 De la subjetivación en la era digital: ¿cómo impacta la tecnología en la configuración del sujeto?**

Aras (2017), afirma que los avances en informática y redes comunicaciones de las últimas décadas significan un cambio no comparable con otros acaecidos en la historia ya que estos han

modificado dramáticamente los esquemas de pensamiento y acción del hombre.

En este sentido, se resaltan las presiones que la digitalidad ejerce sobre los procesos de subjetivación del humano contemporáneo. Una subjetivación que incluye una 'constitución' y un 'modelamiento' en el que el ser humano configura un sentido para sí a partir de las experiencias que vive, - y que hoy están marcadas por la conectividad y la digitalidad -, un 'sentido para sí' en relación 'con otros' y a partir del cual se instituye la sociedad, como señala Castoriadis (2007) imaginariamente (citado en Ramírez y Anzaldúa, 2014).

De acuerdo a Ramírez y Anzaldúa (2014), cada sociedad configura a los sujetos mediante la 'socialización', en un proceso de 'modelamiento' que se da a partir de dos procesos que actúan de manera simultánea y complementaria: la 'integración' y la 'regulación'.

La 'integración' opera para que los sujetos cuenten con las facultades que les permitan incorporarse a las diversas instituciones a las que son convocados. El crecimiento de la digitalidad en la sociedad del siglo XXI ha sido avasallante. Aunque data del siglo XX, su globalización advino de la mano de los avances tecnológicos para la conectividad, en especial, de la unión de estas dos tecnologías en un solo dispositivo: el teléfono móvil inteligente, fenómeno que revolucionaría la 'integración' de los sujetos a la Sociedad de la Información y el Conocimiento - en adelante SdlyC -.

Por otra parte, la 'regulación' es el proceso que condiciona a los sujetos a asumir las formas que van a contener y mediar sus prácticas, sus



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

relaciones y sus modos de participación en la institución. La historia de la humanidad ha mostrado que las instancias de 'regulación' privilegian el 'control', el 'ejercicio del poder', que ha dado sentido al surgimiento de dichas instituciones (Ramírez y Anzaldúa, 2014). En la actualidad, la 'regulación' viene condicionada por la SdlyC, a través de la intermediación digital.

Abundan estudios formales acerca de cómo la digitalidad y la conectividad han afectado el "imaginario histórico social" al que se refería Castoriadis (2007). La era digital ha propulsado nuevos "modos de significación" que caracterizan al sujeto digital, en los que la tecnología no es algo protésico, sino que se constituye parte de su subjetividad. Como señala Rueda (2016), citando a Van Dijck (2012), las nuevas formas de socialización y coformación vienen a través de una "socialidad plataformada" presente en las actuales redes sociales digitales. Socialización que se desarrolla a través de cuatro mecanismos: programabilidad, conectividad, dataficación y popularidad en la que conforma la agencia de seres humanos y no humanos.

De lo anterior puede concluirse que, en la era digital, el "modelamiento" al que se refiere Foucault (1998) adviene a través de los dispositivos y de la intermediación. Los dispositivos desarrollan la tarea de "integración" que propone Castoriadis (2007), haciendo que el sujeto se acerque, "voluntariamente" a las instituciones. Y la intermediación digital se encarga de la "regulación" creando nuevas formas de significación en el imaginario histórico social del sujeto digital.

Todo dispositivo que tenga el apelativo "inteligente" es un vehículo potencial de integración/regulación. La popularización de estos dispositivos, que

inició con los teléfonos móviles, se ha extendido a otros dispositivos de uso común: todo tipo de electrodomésticos, televisores, relojes, gafas, entre otros. Y cada uno de estos dispositivos dispone de un *software* que "intermedia" entre el mundo y la vida del sujeto que lo porta. Así, el sujeto está permanente conectado, es programado y dataficado constantemente, de lo que deviene la regulación. Una regulación se configura como la cesión de la autonomía del sujeto ante la "inteligencia" del *software* especializado que lo regula.

### **3.3 Consideraciones sobre el sujeto en la era digital: ¿cómo es el ser humano de la era digital?**

El interés sobre el sujeto en la era digital ha dado lugar a un sinnúmero de consideraciones acerca de lo que le caracteriza. En este afán, han emergido diferentes taxonomías que buscan describir el comportamiento de los seres humanos en la digitalidad. Ya por el año 1998, Tapscott propuso la denominación N Gen (Net Generation) para describir a la primera generación que crece dando por hecho la tecnología digital. Tapscott (1998) ubica su nacimiento entre 1977 y 1997. Años después, Prensky (2010) propuso el concepto de nativos digitales, para describir a quienes se han formado utilizando la lengua digital, los videojuegos y el Internet. Una década después, White y Le Cornu (2011) proponen una nueva metáfora para caracterizar los roles que puede tomar el sujeto frente a la digitalidad, los llama, residentes/visitantes, de acuerdo con la intencionalidad con la que hacen uso de la tecnología digital.

Estas taxonomías complementan las inspiradas por los planteamientos de Strauss y Howe (1992)



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

acerca del concepto de generación, sus etapas y su clasificación por año de nacimiento, de las cuales se derivan las Generaciones X y la Generación

del Milenio. Taxonomía que se ha ampliado a Generaciones X, Y, Z y Alfa, mencionadas aquí por haber sido “tocadas” por la digitalidad.

**Tabla 3.** Relación taxonomías generacionales y uso de la tecnología digital.

Generaciones	Baby Boomers (Tapscott, 1998)	Generación X	Generación Y	Generación Z	Generación $\alpha$ (McCordle)
	Análogos	Inmigrantes Digitales (Prensky, 2010)	Nativos digitales <i>Net Generation</i>		<i>Google Kids</i> (Fernandez & Fernandez, 2016)
<b>Nacimiento</b>	1946 - 1964	1965 - 1979	1980 - 1997	1998 - 2010	2011 -
<b>Dispositivo de dominancia</b>	Televisor	Computador personal	Teléfono inteligente y tabletas		Dispositivos digitales inteligentes
<b>Conectividad</b>	Análogica	Digital Selectiva	Permanente		
<b>Tendencias Intencionalidad Uso Tecnología</b> (White y Le Cornu, 2011)	Herramienta	Herramienta	Herramienta Lugar - espacio	Lugar - espacio Herramienta	
<b>Tendencias Identidad digital</b> (White y Le Cornu, 2011)	Ninguna	Limitada	Integrada		
<b>Población Mundial</b>	15 %	18.2 %	22.4 %	23.7 %	17.2 %

**Nota:** Los datos de Población Mundial fueron tomados <https://piesenelmapa.com/numero-de-personas-por-generacion/>, actualizados a junio 2020. **Fuente:** Elaboración propia.

En la Table 3 se muestra la relación entre algunas características de las taxonomías generacionales y las caracterizaciones del sujeto impactado por la tecnología digital. En ella se puede evidenciar cómo la popularización de los dispositivos y su consecuente aumento de asequibilidad, así como el incremento en la conectividad influyen sobre la construcción de una identidad digital, cuya tendencia pasa de ser nula en la generación *baby boomers* y a preverse totalmente integrada a la vida social en la generación  $\alpha$ .

En la misma tabla puede observarse la distribución porcentual de cada generación sobre el total de la población mundial. Estos datos podrían proponer que, de haber una subjetividad digital particular

asociada *per se* a cada generación, coexisten por lo menos cinco formas generales de subjetividad, de las cuales, tres de ellas avanzan en el proceso de integración de identidades en espacios digitales y no digitales, característica más predominante en las generaciones Z y  $\alpha$ ; ya que “la mayor parte de sus vidas y actividades diarias están mediadas por tecnologías digitales: interacciones sociales, amistades, actividades cívicas y pasatiempos. Son nativos digitales que nunca han conocido otra forma de vida” (Lissitsa y Kol, 2016, p. 305).

Así mismo, la tendencia en los sujetos de estas generaciones es a ser “residente” de la digitalidad, pues tienden a permanecer en la *web* como en un lugar, donde tienen grupos de amigos con



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

quienes comparten información de vida y trabajo. “La distinción entre ‘en línea’ y ‘fuera de línea’ cada vez es más borrosa” (White y Le Cornu, 2011, p. 8), lo que impacta profundamente la subjetividad de sujeto de la era digital, asociada con modificaciones en la mente, el cerebro y su funcionamiento, el pensamiento y en el concepto de espacio – tiempo y materia y su consecuente descorporeización tanto de la razón como de la emoción, lo cual determina las relaciones del sujeto consigo mismo y con el otro.

El impacto de la tecnología digital y de la digitalidad como espacio social tecnológico plataformado en la mente del ser humano de hoy se debe, como expresaron Weizenbaum (1976) y McCarthy (1976) citados en Carr (2011), a la transformación en las formas de proceder que se instalan en el cerebro a partir del uso de la tecnología intelectual del momento. Estos autores señalan que el pensamiento del ser humano, antes de la digitalidad, era lineal, progresivo y profundo, herencia de la tecnología del libro y de los procedimientos de la ilustración que privilegiaba la concentración y el trabajo en torno a una sola actividad intelectual.

Con la llegada de la tecnología digital, el trabajo intelectual que se desarrolla en los actuales espacios digitales plataformados, lleva a ejercicios multitareas, no lineales sino en red, hipervinculados, que propenden a invertir la atención en varias actividades a la vez, sacrificando la profundidad en pro de una mayor capacidad para responder a los múltiples estímulos que ofrece la intermediación digital (Carr, 2011; Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016; Ortiz, 2019).

Figuroa (2017) llama la atención acerca de cómo se aborda la propiocepción en los espacios

digitales citando a Merleau Ponty (1968, p. 131) para afirmar que “la virtualidad se vive como una potencialidad de la experiencia corporal fuera del espacio empírico de lo actual” y retoma el concepto de “imaginario” de Castoriadis (2007), para definir el *self* como un unitario donde el cuerpo aparece como frontera y que permite determinar autonomía e identidad en espacios plataformados a manera de “*second life*” en los que puede elegir su propia representación; es decir, constituye un yo, una identidad sin cuerpo -descorporeizada- a partir de un imaginario factible de construir, reconstruir e incluso perfeccionar gracias a las posibilidades de las plataformas digitales. Figuroa (2017, p. 33) afirma entonces, que “el cuerpo biológico aparece como “obsoleto” y en su lugar una nueva noción de cuerpo transmuta entre el mundo *online* y *offline*”.

En concordancia con Carr (2011), Figuroa (2017) afirma que los aparatos tecnológicos viabilizan la producción y la expansión del *self* en tanto no son mera externalidad instrumental, sino parte estructural de un proceso de constitución marcado por la triada: cuerpo – tecnología – subjetividad. Un cuerpo que se extiende, como técnica de la sensación, a través de la tecnología y a partir de la configuración de una subjetividad que le permite un posicionamiento afectivo en espacios virtuales, gracias a una creciente inter/descorporeidad que le facilita explorar nuevas formas de estar con el otro, y nuevos y complejos procesos de constitución de identidad en diferentes modalidades comunicativas.

Se observa entonces que la tecnología digital ha operado grandes cambios en el sujeto de esta era. Sus formas de pensar, de sentir y de



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

relacionarse con el otro han sido drásticamente impactadas por las posibilidades de acción que la intermediación digital le permite. En este escenario, la configuración de la identidad personal incorpora estas posibilidades permitiendo el desarrollo de una subjetividad que es, también, digital.

### **3.4 El docente de cara a la digitalidad: marcos de referencia de subjetividad digital docente en Colombia**

Según Montero y Gewerc (2018), la profesión docente se debate en la tensión: conservación y cambio. A la luz de la actual SdlyC el docente necesita reconfigurar sus significados; por un lado, como sugiere Arendt en Enkvist (2016) al afirmar que la educación es necesariamente conservadora, debe recomponerse la dignidad del docente recuperando el valor de la enseñanza, y por otro, debe ubicarse en un “mundo de conocimientos acelerados donde las tecnologías adquieren un papel disruptivo al provocar pensamientos y sentimientos contradictorios en relación con su valor como profesionales de la enseñanza” (Montero y Gewerc, 2018, p. 7).

Frente a lo segundo el debate sigue vigente, el rol del docente en la SdlyC es uno de los principales objetos de la investigación educativa. Los llamados por Prensky (2010) “inmigrantes digitales” tienen la responsabilidad de educar a los “nativos” en un territorio “digital” que, si bien cada vez conocen más - pues a fuerza de imposición normativa, burocrática y hasta social pragmática, la digitalidad ha ido permeando la práctica (y la vida) de todo profesional en educación -, no necesariamente lo conocen mejor. De hecho, en 2015, Roblizo, Sánchez y Cózar, presentaron como conclusión del estudio de la literatura de la última década, citando a

Gutiérrez, la necesidad de abordar una realfabetización digital del profesorado sobre la base de una formación inicial y permanente (Lopes y Gomes, 2018).

Una realfabetización que se aborda, para el caso colombiano, desde la política pública denominada Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente (CTDPD), que, en concordancia con el Marco de Referencia de la Unesco (2008) plantean el desarrollo profesional del docente como un proceso pertinente, situado e inspirador en el que se pretende fomentar competencias tecnológicas, comunicativas, pedagógicas, investigativas y de gestión que le permitan a los docentes enfrentarse a los retos que la SdlyC impone a la educación (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2013).

En Colombia, el proceso de formación de los docentes en ejercicio está a cargo del programa Computadores para Educar® - en adelante CPE-. Este programa desarrolla la política pública sobre innovación de las prácticas educativas a partir de las tecnologías digitales a través de diferentes líneas de formación. Según el informe elaborado por la Universidad Nacional de Colombia, en 2018, sobre el impacto de este programa, el 80.4 % de los docentes que participaron en la estrategia de formación se encuentran en los niveles más altos de apropiación que dan cuenta del uso avanzado de plataformas y contenidos educativos digitales, y la medición del impacto del uso de estas herramientas en los aprendizajes de los estudiantes.

Sin embargo, y en oposición al informe anterior, un estudio desarrollado por la Facultad de Economía de la Universidad de los Andes en 2017 para evaluar el impacto del programa CPE en los



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

docentes de instituciones educativas oficiales da cuenta de “diferencias significativas en los niveles de uso general de las herramientas TIC que hacen los docentes, frente a su uso pedagógico” (Sierra Peñuela, 2017, p. 14), de lo cual se puede inferir que el proceso de apropiación tecnológica de los docentes aún no impacta de manera concluyente sus prácticas de aula (Almiron y Porro, 2014).

Para el 2019, Rodríguez, Romero y Campos presentan el estado de la cuestión afirmando que “existe una insuficiencia en lo referente a seguridad y manejo de las TIC por parte de los docentes, tanto desde una perspectiva pedagógica como tecnológica” (p. 1033). A pesar de la preocupación de los estados en la formación digital del docente, el continuo avance tecnológico deja rezagada la competencia digital de los docentes: en cuanto logran un manejo eficiente de una herramienta esta ya se presenta obsoleta frente a una versión mejorada, más rápida u otra totalmente nueva.

Esto ocurre porque, como lo presentan Morales y Leguizamón (2018), la política sobre formación docente no se diseña en virtud de sus necesidades reales sino que es ajustada al uso de tal o cual herramienta con la que se dota a las instituciones, lo que hace que la cualificación se aborde instrumentalmente como exigencia institucional con poca motivación personal.

Estos referentes de formación en competencia digital de los docentes en ejercicio son importantes para el análisis ya que, según el informe de la Universidad de los Andes, el 59 % de los docentes oficiales de Colombia tiene más de 45 años (Figuroa, García, Malonado, Rodríguez, Saavedra y Varga, 2018), lo que implica que su

formación básica no incluyó ningún tipo de acercamiento a las herramientas digitales pues esta fue incluida como área obligatoria a partir de 1994 en la Ley General de Educación. Algo similar ocurre con los procesos de formación profesional a nivel de pregrado, los cuales incluyen de manera formal – obligatoria - la formación en el manejo de herramientas TIC en las carreras de licenciatura desde 2017. Es decir, el 59 % de los docentes oficiales no obtuvo capacitación en tecnologías digitales ni en el ciclo de educación básica ni en el nivel de pregrado, lo que deja en manos de la formación continuada y la autoformación, el desarrollo de las competencias digitales de los docentes.

De acuerdo a las cifras de este informe y a lo estipulado en la Ley 1821 de 2016 que especifica la edad de 70 años como límite de retiro forzoso para los servidores públicos en Colombia, podría afirmarse que a 2020, el 59 % de los docentes tendrían entre 47 y 69 años, lo que, según las taxonomías de subjetividad digital, los ubicaría como: sujetos analógicos de la generación *baby boomers* e inmigrantes digitales de la generación X. Esto implica que el 59 % de los docentes utiliza la tecnología a nivel de ‘herramienta’, su tendencia de identidad digital es ‘nula o limitada al ejercicio teleológico’ y su tendencia de conectividad corresponde a los medios analógicos o digitales con una inmersión limitada.

Al relacionar los reportes sobre formación docente y el impacto de la formación en las prácticas con las cifras del estudio demográfico de los docentes y el análisis de las características propias de la generación que les atañe según las taxonomías de subjetividad digital propuestas por diferentes autores, se encuentra una



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

concordancia que puede explicarse en el tránsito que han debido hacer ese 59 % de docentes, entre el mundo analógico que los vio nacer y en el que se formaron como docentes, y el mundo digital en el que tienen que desempeñarse hoy en los tiempos culmen u ocaso de su vida profesional.

Como se infiere de los postulados Carr (2011), McCarthy (1976) y McLuhan (1972), los docentes *baby boomers* y los de la Generación X han sido tocados pero no marcados, en su subjetividad, por las tecnologías digitales que se presentan como una nueva forma de control social (Deleuze, 1999; González, 2017). El haber nacido en un mundo analógico y el haber vivenciado el tránsito de la sociedad hacia la digitalidad los pone en un lugar preferencial para orientar la formación de sus aprendices en la crítica a las vicisitudes de la SdlyC. Herederos de la cultura del libro, de la lectura calma, la concentración, el silencio, el pensamiento profundo y la criticidad gestada en el mundo como herencia de las revoluciones ideológicas de mediados del siglo XX pueden apartarse de la ansiedad, la inmediatez y la superficialidad que caracterizan la intermediación digital, para ver más allá de la comodidad y la practicidad que esta ofrece, el dispositivo de control humano, a modo de psicopolítica digital según Han (2019), que representa un forma de 'optimización mental' análoga al control disciplinario del cuerpo de Foucault, pero a nivel de *neuroenhancement*.

### **3.5 Del docente como sujeto digital y su responsabilidad como coformador de subjetividad digital**

Aras (2017), afirma que el encuentro que se produce entre el alumno y la tecnología en el

aula, genera hábitos que perdurarán en el tiempo y acompañarán los siguientes procesos de inserción social. Esta afirmación introduce una tesis que plantea como clave el papel del docente en la construcción de subjetividad digital de los niños y jóvenes de hoy. Un papel que va más allá de la competencia digital docente orientada con fines teleológicos instrumentales referidos al aprovechamiento de las herramientas TIC en espacios formativos formales (Bailey, Rodríguez, Flores y González, 2017). Va más allá, incluso, de lo que el MEN llama 'competencia pedagógica', pues esta solo es abordada como mecanismo de integración de la tecnología al ejercicio educativo. La importancia del rol de docente, en este contexto, apela a la base constitutiva de lo misional de su ejercicio profesional: la formación del individuo (Tejada y Pozos, 2018).

Teniendo en cuenta que los docentes de hoy tienen como objetivo misional formar a niños y jóvenes que nacieron en la primera década del siglo XXI, jóvenes generación Z y *Google Kids*, deben tener claro que sus estudiantes están profundamente marcados por la tecnología digital y que, en vez de negarse a ella, deben adentrarse en sus particularidades, para entender los imaginarios que estas implican y cómo los tocan para constituir una subjetividad que, según Romero (2011, p. 104), incluye "formas de interacción, de pensamiento, procesos cognitivos y de desarrollo, no comprendidos en su totalidad al margen de esta contemporaneidad".

El docente debe entender que la digitalidad ha propiciado el surgimiento de un fenómeno que no solo es una recomposición técnica alrededor de tecnología digital, sino una profunda alteración del status ontológico del sujeto, de sus procesos



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

de socialización y de las dimensiones que promueven la creación. Nuevas formas de comunicación han posibilitado la redefinición de ideas, principios, formas de ser y de estar en el mundo; es decir, mutaciones de subjetividad (Amador, 2010).

Las redes sociales son el ejemplo por excelencia para explicar las mutaciones de subjetividad que han devenido de la digitalidad, pues se han convertido en el espacio digital *per se*, de una nueva identidad. Tras la necesidad de estar conectados, comunicarse y relacionarse con los pares, los sujetos experimentan una cierta inconsciencia de la vulnerabilidad a la que se exponen y ceden a una agencia maquina que los insta a estar interactuando continuamente y que posibilita un modelamiento, en términos foucaultianos, pues estas – las redes sociales - se convierten en dispositivos de creación colectiva y vigilancia (Rueda, 2016).

Continúa Rueda (2016) afirmando que los sujetos buscan hacerse a sí mismos, formarse y diferenciarse, no solo en la escuela, sino en diversas experiencias, agrupaciones, medios y tecnologías. En este contexto se generan nuevas formas de subordinación y de resistencia, sin las cuales no podrían funcionar dichas tecnologías. La educación, y por ende el docente, enfrenta el mayor reto de la historia de la pedagogía moderna, acoger el proceso de poshumanización que adviene con la tecnología, retomarlo y deconstruirlo “en aras de obtener justicia, reconocimiento de la diferencia y acogida de los otros y lo otro. Asuntos caros a un nuevo proyecto de formación humana” (Rueda, 2016, p. 136).

Se entiende, como García, que si bien los niños y jóvenes que pueblan las aulas hoy nacieron en una era digital, no nacen digitales *per se*, que sus habilidades para buscar y filtrar información no son innatas, se van adquiriendo en su integración a la intermediación digital vía dispositivos, ni mucho menos nacen entendiendo el uso ético de la tecnología, de esto sabe más el adulto, quien, a pesar de no tener destreza técnica, tiene la experiencia para discernir lo válido o útil (García, 2019), para alertar sobre algunos peligros y para actuar, a modo de voz de la conciencia, en un espacio en el que todo es factible.

En este entendido, el abordaje de la formación de los niños y jóvenes debe darse, como lo presentan Sonlleve, Torrego y Martínez (2017, p. 258) “partir de sus afectos, fobias, experiencias y sentimientos en la digitalidad”, entendida como espacio social, pues al hacer un uso intensivo de la tecnología, sus vivencias quedan condicionadas por ella; por tanto, es a partir de ella que se pueden generar conciencias críticas.

Es por esto que, el asunto de la Competencia Digital Docente se reviste de importancia, no a la luz de los intereses de la OCDE impulsados por la UNESCO y otros organismos internacionales, que buscan transferir a la educación los principios de la economía neoliberal que mueve el mundo hoy y en los que el conocimiento es la moneda de cambio, sino para sumergirse en la digitalidad de manera tal que logre abrir espacios de posibilidad en medio de tanta constricción. El docente ha de saber navegar en el mar de la digitalidad para poder orientar la búsqueda de una identidad humana entre la *spiderweb* que los algoritmos de IA y el *software* especializado crean para él, singularizándolo solo para masificarlo dataficándolo,



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

reduciéndolo a una bien lograda combinación de etiquetas manipuladoras que lo despojan de la libertad de decidir, de pensar, de ser.

### Conclusiones

“El mundo contemporáneo es hoy un mundo tecnológico que ha devenido, para todos sus fines, en una vida digital” (Tutivén, Bujanda y Zerega, 2017, p. 81). Afirmar que vivimos una “era tecnológica” significa que existimos en un momento de la historia en donde el ‘estar en el mundo’ adviene de un modo técnico, en el sentido heideggeriano de la esencia de la técnica, según la cual el mundo se nos dispone solo tecnológicamente (Tutivén et al., 2017). Una técnica que, más allá de la instrumentalidad, se concibe como un conjunto de procesos que condicionan la producción de mundos en los que nos permitimos ser, una técnica que hoy está marcada por la digitalidad.

La actual SdlyC impone a los sistemas educativos y por ende a los docentes, el desafío de formar una ciudadanía crítica que “sea capaz de moverse en el nuevo entorno mediático digital adquiriendo habilidades para incorporarse al mercado laboral, pero también para ejercer sus derechos y libertades en un sentido amplio y pleno” (Fueyo, Rodríguez y Hoechsmann, 2018, p. 59). Frente a lo individual, es un reto también la detección y corrección del estilo vital que imprime la civilización digital en los jóvenes, para prevenir la egomanía y el aislamiento que marcan a los usuarios precoces de esta tecnología (Aras, 2017). En este orden de ideas, la innovación consistirá en el rescate de pensamiento que ayude a mejorar la calidad de vida de las personas, retomando la filosofía, la sociología y la pedagogía como bases de la comprensión de la

teoría y de la práctica educativa para adoptar herramientas crítico analíticas que permitan la transformación educativa para una mejor sociedad (Bailey et al., 2017).

En este contexto, el tránsito que hacen los docentes entre las representaciones mentales del mundo analógico que vivieron en sus tiempo de infancia y juventud temprana, y las nuevas representaciones que exige el mundo digital en el que se desempeñan hoy como orientadores de niños y jóvenes que solo conocen a partir de la digitalidad, determina formas características de constitución de subjetividad frente a dos factores de sujeción: su rol como docentes y la digitalidad, que se conjugan en el reto de formar a un sujeto que, al haber nacido en la era digital, no es consciente de este tránsito hecho por la especie humana en los últimos 40 años, ni del impacto que esta tecnología ha tenido en sus formas de ser, de pensar y de actuar. Corresponde entonces, a este privilegiado grupo de profesionales, formados en las ciencias humanas, repensar las implicaciones de la digitalidad, empezando por la reflexión del propio camino andado para, como en otrora hicieron los clásicos, marcar sendas en la constitución de subjetividad digital de los niños y jóvenes de hoy.

Afinar la tensión: conservación / cambio, que refieren Montero y Gewerc (2018), a partir de las reflexiones anteriores, debe llevar a los docentes a establecer qué debe ser conservado, qué cambiado, por qué y para qué; atendiendo a las necesidades de ese ser humano que emerge a la luz de las nuevas concepciones de humanidad (pos), que son características de la digitalidad. Estas determinaciones, de manera consciente e intencionada, deben marcar el abordaje de la



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

digitalidad en las prácticas de aula de los docentes.

## Referencias

- Almiron, M., y Porro, S. (2014). Los docentes en la Sociedad de la Información: reconfiguración de roles y nuevas problemáticas. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 19, pp. 17-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794547>
- Amador, J. (2010). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva: consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. *Signo y Pensamiento*, 29(57), pp. 142-161. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp29-57.mscc>
- Aprada, G. (2013). La concepción de sujeto en Michel Foucault. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53, pp. 1689-1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Aras, R.E. (2017). Los nuevos aprendizajes del sujeto digital. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 64, pp. 107-121. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi64.1209>
- Bailey, J., Rodríguez, M., Flores, M., y González, P. (2017). Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento. *Sophia*, 13(2), pp. 30-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413751844004>
- Berger, P., y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2005). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, (P. Cifuentes [trad.]) Bogotá: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Chavarría, G. (2015). El posthumanismo y los cambios en la identidad humana. *Reflexiones*, 94(1), pp. 97-107. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v94n1/1659-2859-reflexiones-94-01-00097.pdf>
- Connell, R.W. (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford University Press.
- Deleuze, G. (1999). Post scriptum sobre las Sociedades de Control. En *Conversaciones* (pp. 277-281). Valencia: Pre-textos.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Enkvist, I. (2016). El complejo oficio del profesor. Consejos para una educación de calidad. España: Fineo Editorial, S.L.
- Fernandez, C., y Fernandez, D. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Revista Científica de Educomunicación, Comunicar*, 46, pp. 97-105. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Figueroa, H. (2017). *Imaginarios de Sujeto en la Era Digital: Post (identidades) contemporáneas*. Quito: Ediciones CIESPAL.
- Figueroa, M., García, S., Malonado, D., Rodríguez, C., Saavedra, A., y Vargas, G. (2018). *La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y*



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

- evaluación*, Nro. 54. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la Sexualidad 2: El uso de los placeres*. España: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Fueyo, A., Rodríguez, C., y Hoehsmann, M. (2018). Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo. Confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 32(91), pp. 57-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441412>
- García, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), pp. 9-22.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, 4, pp. 103-122. <https://doi.org/10.25058/20112742.249>
- González, P. (2017). Prácticas digitales críticas sobre las tecnologías de control de los sujetos en la primera década del siglo XXI. *Inmaterial: Diseño, Arte y Sociedad*, 2(3), pp. 61-90. <https://doi.org/10.46516/inmaterial.v2.30>
- Guirao, J., Olmedo, A., y Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1), pp. 1-25. Recuperado de [https://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca\\_files/el\\_articulo\\_de\\_revision.pdf](https://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca_files/el_articulo_de_revision.pdf)
- Hume, D. (2001). *Tratado de la naturaleza humana*. Diputación de Albacete: Libros en la red.
- Lissitsa, S., y Kol, O. (2016). Generation X vs. Generation Y - A decade of online shopping. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 31, pp. 304-312. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2016.04.015>
- Lopes, N., y Gomes, A. (2018). Experimentar con TIC en la formación inicial de profesores. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), pp. 255-274. <https://doi.org/10.6018/j/349991>
- Lucas Cabello, A. (2019). Base Ontológica de la Teoría de las Ideas de Locke, *Phainomenon*, 18(1), pp. 69-80.
- McCarthy, J. (1976). *An Unreasonable Book*. Sigart, 58.
- McLuhan, M. (1972). *La Galaxia de Gutenberg*. Madrid, España: Editorial Aguilar.
- Merleau Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible*. New York: Northwestern University Press.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Colección Sistema Nacional de Innovación Educativa con uso de Nuevas Tecnologías. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Montero, L., y Gewerc, A. (2018). The teaching profession in the knowledge society. A look through the research review of the last 10 years. *Revista de Educación a Distancia*, 56, pp. 1-22. <https://doi.org/10.6018/red/56/3>
- Morales, O. S., y Leguizamón, M. C. (2018). Teoría andragógica: aciertos y desaciertos en la formación docente en tic. *Praxis & Saber*, 9(19), pp. 161-181. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7926>
- Morin, E. (2006). *El Método 5*. Recuperado de <http://files.doctorado-en-educacion-2-cohorte.webnode.es/200000084-f2d90f3d66/El-Metodo-V.pdf>



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

- Ortiz, J. E. (2019). Humanidad digital y constitución de sí: hacia una nueva administración de los dispositivos digitales. *Argumentos*, 22, pp. 70–95. <https://doi.org/http://doi.org/10.12795/Argumentos/2019.i22.03>
- Prensky, P. M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Cuadernos SEK 2.O., Institución Educativa SEK.
- Ramírez, B., y Anzaldúa, R. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Educación Superior y Nuevos Sujetos Sociales*, 27(76), pp. 171–189. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952014000300009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000300009)
- Roblizo, M., Sánchez, M., & Cózar, R. (2015). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: los estudiantes de grado y máster de educación ante las TIC. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 15, pp. 254–295. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427585>
- Rodríguez, C., Romero, J. M., Campos, M. N. (2019). *La competencia digital de los futuros docentes. Formación y desarrollo en Educación Superior*. En Investigación e innovación en la enseñanza superior (pp. 1032–1041).
- Romero, Y. (2011). Aportes a la comprensión del sujeto en la era digital. *Tesis Psicológica*, 6(1), pp. 104–117. Recuperado de <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/234>
- Rueda, R. (2016). Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de poshumanismo. *Universitas Humanística*, 83. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh83.stef>
- Sierra Peñuela, L. (2017). Maestros, apropiación de TICs y desempeño escolar en Colombia. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE. Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/8747>
- Sonllewa, M., Torrego, A., y Martínez, S. (2017). Es una locura vivir sin Facebook ni WhatsApp: la huella tecnológica en el docente en formación. *EDMETIC*, 6(2), pp. 255–276. <https://doi.org/https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6935>
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: how the net generatio changing your world*. McGraw-Hill.
- Tejada, J., y Pozos, K. (2018). Nuevos Escenarios y Competencias Digitales Docentes: Hacia La Profesionalización Docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), pp. 25–51. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63620>
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Tutivén, C., Bujanda, H., y Zerega, M.M. (2017). The future is broken: lecturas heterotópicas de Black Mirror. *Nómadas*, 47, pp. 81–95. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n47a4>
- UNESCO. (2008). Estándares en competencias en TIC para docentes. UNESCO.
- Van Dijck, J. (2012). *The culture of connectivity. A critical history of socialmedia*. Oxford University Press.
- Venegas, M. (2017). Devenir sujeto. Una aproximación sociológica. *Convergencia*



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

- Revista de Ciencias Sociales*, (73). pp. 13–36.  
<https://doi.org/10.29101/crcs.v0i73.4236>
- Weeks, J. (2003). *Sexuality*. London: Routledge.
- Weizenbaum, J. (1976). *La frontera entre el ordenador y la mente*. Madrid: Editorial Pirámide.
- White, D., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: a new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9), pp. 1–14. Recuperado de <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/download/3171/3049>



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

## Percepciones sobre la contratación y el papel de los docentes universitarios: un análisis desde la configuración del tiempo en el capitalismo

Perceptions on the hiring and role of university teachers: an analysis from the configuration of time in capitalism

Fecha de recibido: 14 / 04 / 2021

Fecha de aceptación: 20 / 10 / 2021

**Jhon Mario Marín Dávila.** Trabajador Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Bello. Colombia. **Correo electrónico:** jmarindavil@uniminuto.edu.co **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9824-6783>

**Diego Armando Chaves Chamorro.** Magíster en medio ambiente y desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Antropólogo de la Universidad de Antioquia. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello. Colombia. **Correo electrónico:** dchavescham@uniminuto.edu.co **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8677-9160>

### Cómo citar este artículo

Marín Dávila, J.M., y Chaves Chamorro, D.A (2022). Percepciones sobre la contratación y el papel de los docentes universitarios: un análisis desde la configuración del tiempo en el capitalismo. NOVUM, 1(12), pp. 28 – 44.

### Resumen

**Objetivo:** Con el presente artículo se pretende comprender la percepción de la aceleración en el tiempo social y su influencia en la producción laboral de los docentes universitarios. Además, develar como el sistema capitalista crea contratos precarios para los docentes a partir de su circuito acelerado en la producción académica. **Metodología:** La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo e interpretativo con una postura crítica, constructivista; nutriéndose del método etnográfico por medio de rastreos bibliográficos, entrevista, cuadros comparativos, triangulación de información, entre otras. **Hallazgo:** La dinámica actual modifica la percepción del tiempo de los docentes universitarios en su estilo de vida, los aliena al tiempo cronológico manipulado por el sistema económico capitalista y logra la mecanización del cuerpo e instrumentaliza su pensar. **Conclusión:** Como resultado se obtuvo que las formas contractuales e ideales administrativos de las universidades trasgreden la esencia de los docentes volviéndolos una “máquina” para mayor producción, alcance de metas e indicadores en el plan de trabajo. **Palabras claves:** Horas de trabajo; Contrato de trabajo; Universidad; Capitalismo; Profesor de enseñanza superior.

### Abstract

**Objective:** This article aims to understand the perception of acceleration in social time and its influence on the labor production of university professors. In addition, to reveal how the capitalist system creates precarious contracts for teachers from their accelerated circuit in academic production. **Methodology:**



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

The research was carried out from a qualitative and interpretative approach with a critical, constructivist posture; nourished by the ethnographic method through bibliographic traces, interviews, comparative tables, triangulation of information, among others. **Finding:** The current dynamics modifies the perception of time of university teachers in their lifestyle, alienates them to the chronological time manipulated by the capitalist economic system and achieves the mechanization of the body and instrumentalizes their thinking. **Conclusion:** As a result, it was found that the contractual forms and administrative ideals of universities transgress the essence of teachers, turning them into a "machine" for greater production, achievement of goals and indicators in the work plan. **Keywords:** Hours of work; Conditions of employment; University institutes; Capitalist; Academic teaching personnel.

## Introducción

La investigación "El tiempo laboral del docente de Trabajo Social en la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Bello, un análisis desde la mecanización de la acción propuesta por el sistema capitalista" se realizó con el propósito de evidenciar cómo este sistema aniquila y mecaniza la acción de los docentes y de demostrar la hipótesis: la mecanización laboral, limita e incide en la acción consciente del docente universitario. Lo que dio como primeros resultados que la influencia y la subordinación desde la contratación, en la institución universitaria, donde prevalece la idea administrativa, económica y empresarial, ve a los docentes como no como sujetos sino como objetos desligados de su tiempo significativo.

Para alcanzar los resultados se hizo necesario profundizar en los sistemas de producción acelerada, los cuales alteran la dinámica del tiempo social; este concepto se divide en "tiempo cualitativo (significativo) y tiempo cuantitativo (cronológico), cada uno con sus atributos. Esta discriminación no implica separación, antes bien, coexisten en el seno de las sociedades como producto de la vida social" (Maldonado, 2015c, p. 266), en otras palabras, se complementan entre sí.

El tiempo cronológico es manipulado desde la aceleración y repetición en la producción para mayor ganancia y capital con los horarios, diversos compromisos en las actividades, alcance de indicadores, entre otros. Desde "Esta acción repetitiva en labores y que hacer personal del docente, lo llevan a una mecanización de una misma acción, logrando un control de su tiempo, educación de su cuerpo y cerebro" (Marín, 2020, p. 22). Dejando a un lado o modificando su tiempo significativo el cual se vive [en un escenario libre] al ritmo deseado desde su sentipensar y conciencia de manera individual o colectiva. Respecto a la labor del docente:

Durante el siglo XX, el trabajo docente es regulado y controlado desde la economía y la administración, esto se debe a que en el mismo siglo se expande en el mundo entero la idea de intervención de la economía en educación. (Avaca, Castagno y Lorenzo, 2009, p. 110)

En la actualidad, los contratos en la docencia están llenos de incertidumbres, pocos son anualizados e indefinidos. Se acuerdan contratos semestrales que solo duran 4 meses, quedando desempleados el tiempo de vacaciones universitarias o a la espera de ser llamado para el próximo semestre; pero, dados los dos periodos de vacaciones, el desempleo docente se da 4 meses en un año. Esta forma de contratación no aprecia



el trabajo docente, se puede dar por finalizada cuando los obreros de la enseñanza disminuyen sus resultados porque está pensada en beneficio de la producción académica universitaria.

La presente situación es un llamado a la incertidumbre e intranquilidad por el poco valor dado al trabajo docente, a sabiendas que los docentes en esta modalidad se entregan más allá de lo debido, trabajan en sus casas domingos o festivos, sacrifican parte de su vida y de su tiempo significativo con la intención de conservar el trabajo, “vive para el trabajo y su ámbito de relaciones laborales minimizando la interacción social como las derivadas de las relaciones familiares, de los pares de amigos, con el descanso creativo, con el tiempo significativo, entre otras” (Maldonado, 2015b, p. 123).

## 1. Una mirada al problema

Los contratos de tiempo completo, medio y cátedra son los más recurrentes en la docencia universitaria; pero, se convierten en contratos muy operativos al dejar a un lado el tiempo de preparación de una clase (lo que puede demorar hasta un día completo), el tiempo que implica leer e investigar (requieren de horas extensas) y asesorías que suelen extenderse; y llenan sus contratos de actividades administrativas, virtuales y reuniones que “posibilitan” el empleo docente.

En todo caso, la estrategia de “la flexibilidad horaria” que da la institución a los docentes es una artimaña y tiene un trasfondo mecanicista. Tal como lo sugiere Delfino (2011, p. 90) esta:

Surgió como una gran promesa para los trabajadores, sin embargo, la decepción tomó el lugar de la esperanza ya que terminó beneficiando sólo a una parte de la ecuación. Fortaleció a las

empresas durante las oscilaciones de los mercados permitiendo atender los compromisos de producción y reducir los costos empresariales a través de la generalización de los contratos de trabajo cortos, inferiores a la media jornada y de los empleos temporarios.

Además, la pasión y la vocación de ser docente juega un papel en esta lógica de contrato, horas y productos; los docentes sin importar el tiempo o actividades contratadas apoyan al estudiantado en las actividades para mejorar la calidad de los trabajos académicos, tiempo que si se suma puede representar a la semana más de 14 horas.

Este escenario laboral implica que los docentes estén inconformes con su salario, piensan que deben ganar más por todas las actividades que realizan, al no tener un salario justo para suplir sus gastos consiguen 1, 2 o hasta 3 trabajos extras como docentes de cátedra o medio tiempo en otras instituciones o crean sus propias empresas para generar los ingresos faltantes.

Lo anterior, aumenta el desgaste físico, mental, espiritual y de escasez de tiempo significativo. No renuncian por sus necesidades, competencia en el mercado y satisfacción de ver materializado los resultados los estudiantes, semilleros, proyectos o investigaciones. Aceptando o conformándose con su trabajo, apagando su voz, puesto que si se manifiesta críticamente ante el contratante la respuesta tiende a ser la misma: “las puertas están abiertas”; parece que resignado aguanta un sistema que se rige bajo la economía de mercado y donde el trabajo es lo más importante. Por esto, en esta nueva época “el esclavo se libera del dominio del amo, pero paga un precio: convertirse en un esclavo del trabajo” (Han, 2015, p. 140).



Desde la emocionalidad producida por la academia el docente mitiga su malestar, al punto tal, de ponerse una máscara asumiendo la satisfacción de su espíritu por el simple hecho de tener un trabajo. Condición que en apariencia demuestra un bienestar, pero, se está dejando de lado el buen vivir, el tiempo propio, el tiempo de reflexión, entre otras. Se asume una esclavitud emocional legalizada porque cree que es la pasión, su motivación y vocación lo que le genera bienestar; sin embargo, gran parte de ese asumir corresponde a lo económico.

También se presenta el discurso de amar, enamorarse, valorar la institución que da la oportunidad del trabajo; situación que lo vuelve perteneciente / integrante, responsable de todo lo que pase en ella. Tanto que, si esta tiene fallas o problemas los docentes se asumen responsables, pueden tender a sentir culpa y la respuesta es ayudar a salir a delante a la institución antes que cuestionar la situación; porque “quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza, en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema” (Han, 2014, p.10).

Los docentes se sumergen en una competencia entrelazada con individualismo donde la cooperación pasa a segundo plano, solo importan los otros cuando traen consigo un beneficio; este egoísmo genera solo beneficios a la institución universitaria, ya que los docentes se concentran únicamente en su trabajo, se encierran en la autodisciplina para superar al otro sin importar las consecuencias. Viven el tiempo para la institución y no para el desarrollo propio, con la dificultad que, cuando no superan las expectativas propias caen en el discurso de comparación por competencias como consuelo a esta dinámica.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Así mismo, se alegra y compite por un incentivo, estatus, reconocimiento del círculo social docente, por la publicación de un artículo o de alcances de objetivos en investigaciones, cursos, proyectos y actividades sustantivas; olvida la trampa de la lógica taylorista implementada en las fábricas: bajar los salarios y aumentar el incentivo económico. De la cual la institución universitaria se aprovecha de nuevo para engrandecer el reconocimiento institucional y demostrar que invierte en el bienestar docente. Esto se vuelve un círculo sin fin, donde:

La aceleración, que nos atrae y nos seduce, nos divierte, nos estimula, acaba conduciendo a la alienación en la modernidad avanzada: en lugar de acercarnos a un futuro que se presenta como promesa, desarrollo racional de la idea de progreso, se convierte “en el movimiento incesante de la rueda de un hámster (Dávila, 2016, p. 64).

Las motivaciones e incentivos institucionales alimentan de forma sesgada el ego, con la intención de que los docentes se superen, dediquen, produzca más, sean “la o el mejor” y aumenten su tiempo de producción. A mayor dedicación, menor tiempo, a menor tiempo, más ocupación. Sin duda se muestran satisfechos porque están produciendo más; “para estas personas que padecen la enfermedad de la prisa, el tiempo se convierte también en un símbolo de estatus, cuanto menos tiempo, más prestigio” (Berriain, 2009, p. 79). A mayor ego académico menor tiempo y mayor beneficio para la institución.

Desde esta perspectiva el tiempo propio se sacrifica, se pierde, pasa a ser algo secundario en la vida del docente. Crea nuevas lógicas de relacionamiento familiar alrededor del trabajo y su conciencia económica le permite renunciar al tiempo del Buen Vivir para suplir más

necesidades. Algunos docentes son conscientes de esto, pero, las obligaciones creadas por el capitalismo son mucho más exigentes y le llevan a la saturación laboral con otros empleos. Se crea dependencia económica para suplir lo básico y se trabaja en exceso, endeudándose con su tiempo significativo.

Alguna de estas deudas inicia con el sueño de seguir estudiando para continuar en el rol de docente. Si bien es amante del conocimiento, el sistema educativo lo evalúa con un escalafón donde hay niveles de estudio: especialización, maestría, doctorado y posdoctorado [producción especializada], para así obtener un pequeño aumento de salario, nutrir la hoja de vida académica, lograr más reconocimiento y credibilidad como investigador.

Esta estrategia le hace sentir importante y necesario en la institución, los docentes se estandarizan, autodisciplinan y autorregulan. Han (2014), propone que el sistema capitalista dominante con sus transformaciones por el neoliberalismo es seductor; en vez de emplear un poder opresor, consigue que los seres humanos se sometan por voluntad propia al entramado de la dominación.

Este modelo de producción desvalorizó la docencia y transformó la educación en mercancía, donde se “produce” estudiantes sin todas las condiciones dignas, producto de la poca inversión y de las afectaciones por la mecanización, manipulación emocional y control en estos. Los docentes:

Empieza a cambiar su vida dejando de tener autonomía a la hora de hacer el trabajo, poder de decisión, pensamientos críticos y analíticos para sumergirse en una alienación donde calla su voz frente a situaciones con las que no esté de

acuerdo, obediencia en todo lo que le dicen, se sumerge en una autodisciplina, orden y control dadas por la institución y por la misión de cumplir para devengar su salario. (Marín y Chaves, 2019, p. 23)

Al sentir esta opresión, los docentes dejan a un lado su voz, pues las necesidades básicas (arriendo, alimentación, servicios, transporte, útiles de aseo y gastos personales) no alcanzan a ser satisfechas con su salario, lo que conlleva a que la mayoría consigan otros trabajos; en consecuencia, se aliena bajo unas condiciones de subsistencia perdiendo su libertad y tiempo propio. Sin tener en cuenta que el tiempo significativo, propio y libre

es el espacio donde los sujetos políticos forjan su libertad humana. Allí el hombre se autodetermina, tiene autonomía frente al tiempo de trabajo, manejado por la técnica. El hombre como ser social, necesita tiempo para comunicarse, entrar en diálogo con otros que son sus semejantes y autodeterminarse como ciudadano, necesita tiempo para “libre producción de sí mismo”. (Echeverría, 1986, p. 57)

Estratégicamente la institución hace caso omiso al tiempo libre, puesto que, entre menos sujetos políticos mayor poder de explotar, saciar su deseo de ganancia y aumento del capital, ya que los docentes con miras emprendedoras y competitivas formarán y educarán un estudiante sumiso para el mercado. Parece que la institución se contradice en la filosofía de ver los docentes como seres íntegros; sujetos con autonomía, de libre pensar que forman y educan estudiantes para el beneficio integral de la sociedad.

La pasión, emocionalidad del docente no está mal, por el contrario, es una de las formas desde donde se motiva a los estudiantes y a las personas en los procesos que crean o lideran. Solo que, si este es un ser alienado y no



pensante, será un “robot”. En cambio, si este es un ser pensante y exige dignidad en su trabajo, probablemente tenga mejores condiciones laborales, entre esto: una mejor contratación, salario, menos carga laboral y mayor tiempo propio. Mejorará la calidad de la enseñanza, de las investigaciones, del aprendizaje de los estudiantes y de su vida misma.

## 2. Metodología

La investigación se enfocó desde lo cualitativo e interpretativo desde una postura crítica y constructivista. Para el alcance de los objetivos se desarrolló la siguiente ruta:

En primer momento, se ejecutó un rastreo bibliográfico de investigaciones, artículos o libros en revistas indexadas, bibliotecas, trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado elaborados entre el 2010 y el 2019, con el objetivo de encontrar conceptualizaciones sobre el tiempo social, tiempo acelerado y cómo estos afectan al sujeto trabajador. Este ejercicio se tabuló por categorías en el programa de *Microsoft Office Excel*, autor, publicación, cita textual y palabras claves; para luego, triangularse con las actividades de campo e investigación realizada con los docentes.

Luego se realizó un registro etnográfico a partir de la entrevista realizada a trece los docentes del programa académico de Trabajo Social. La población se caracterizó así: nueve fueron mujeres y cuatro hombres; diez con contratación

de tiempo completo, dos de medio tiempo y uno de cátedra.

Las respuestas obtenidas generaron los insumos de cómo los docentes perciben el tiempo social (significativo y cronológico), la percepción sobre el contrato, el trabajo, y la influencia que tienen sus vidas cotidianas y laborales en las dinámicas laborales propuestas por la institución universitarias que está inmersa en las lógicas del sistema económico capitalista. Este registro se clasificó y trianguló<sup>1</sup> en la base de datos de *Excel* que luego fue analizada con el método deductivo.

Tras la sistematización se realizó un cuadro comparativo que permitió diferenciar el tiempo cronológico y significativo que viven los docentes, teniendo en cuenta los insumos de los instrumentos aplicados anteriormente. En *Excel* se creó un cuadro dividido: el primero tuvo la información del tiempo cronológico, el segundo el tiempo significativo y el tercero el análisis.

Finalmente se interpretaron los resultados con la codificación triangulada de toda la información obtenida y se comparó con las teorías propuestas por los autores del registro bibliográfico logrando una respuesta de reflexión, crítica o rechazo a los postulados categoriales.

## 3. Resultados<sup>2</sup>

### 3.1 Contratación laboral docente

Las actuales formas de contrato laboral en la docencia desde sus condiciones precarias, con

<sup>1</sup> Se logró hacer acercamientos etnográficos a trece docentes de dieciséis posibles, y se complementó con entrevistas por videollamada, debido a las dinámicas generadas por el aislamiento obligatorio producto de la emergencia social y sanitaria por la COVID-19.



<sup>2</sup> Para diferenciar dentro del texto la voz de los participantes de la investigación de la voz del investigador, se escribirán sus intervenciones en letra cursiva y marcados como Docente No. (D#); se recuerda que fueron tomadas desde el registro de las etnografías aplicadas y entrevistas.

mayores obligaciones, gran influencia en la aceleración de la producción para ser más competitivo y mejorar el desempeño laboral y cumplimiento de las metas e indicadores, “mecanizan” al docente ya que se tiene que adaptar para no ser expulsado. Cada tipo de contrato presenta una carga laboral que no cumple lo acordado, incrementando la plusvalía, la explotación; es decir, “la cuota de plusvalía es, por tanto, la expresión exacta del grado de explotación de la fuerza de trabajo por el capital” (Ahumada, 2006, p. 385).

En el trasegar de los años el contrato docente va aumentando en labores o cambiando de condiciones, modificando el que hacer del docente, producto de las lógicas o sistemas que estén predominando en el momento, en este caso el sistema capitalista con sus transformaciones por el modelo de desarrollo económico neoliberal, siendo alguien más operativo, individual y empresarial.

En este orden de ideas, los docentes entrevistados aseguran que el modelo de contratación semestral o a término fijo, es uno de los problemas más significativos para la permanencia docente en la universidad; así mismo, los docentes de mayor edad refieren que el sistema de contratación de hace algunos años les permitía una mayor participación en los espacios universitarios y en la construcción de escenarios académicos por fuera del aula.

*A mí en la carga anterior me parecía más suave, porque ahora hay muchas producciones adicionales (D3).*

La universidad tiene varios contratos para los docentes, por ejemplo, el contrato tiempo completo se efectúa en 48 horas semanales, de lunes a sábados con 8 horas de trabajo al día. La

institución da libertad para cumplir su tiempo como quieran en la semana. Esta flexibilidad aparentemente beneficiosa es muy engañosa puesto que los docentes terminan laborando más de 8 horas diarias, algunos domingos trabajan extra; sin embargo, según algunos de ellos “controlan” su tiempo y no manifiestan queja ante esta situación.

Con base en ello, otros docentes manifestaron que deben ejecutar labores extra tiempo debido a la cantidad de funciones que requieren para el cumplimiento de indicadores y actividades. Solo una docente, refiere que en la mayoría de los casos no usan tiempo extra, gracias a su capacidad de orden y manejo de agendas; pero, plantea que, en algunos momentos del semestre, como en el tiempo de evaluaciones y de entregas finales, si ocupa sus horas no laborales en las actividades prescritas en su contrato.

*Hay tensiones sí, y más cuando te metes o decidís ser docente de tiempo completo. Tensiones en unos asuntos administrativos especialmente (D1).*

*Para los requisitos mínimos que cumplo como docente se quedan cortos precisamente por todo el plan de trabajo por las 48 horas semanales que uno debe de asumir en un contrato laboral (D7).*

Por otro lado, la contratación de medio tiempo son 24 horas semanales, 4 horas de lunes a sábado para cumplir con lo pactado. Pero, por la demanda de actividades lo comparan con un contrato de tiempo completo, se desgastan más por menor salario, aumentando la plusvalía y la esclavitud bajo la presión de las manecillas del reloj. Todos los docentes consultados, contratados bajo esta modalidad aseguran que el “medio tiempo laboral” ocupa muchas más horas de función académica, comparándose con las mismas horas de un contrato de tiempo completo, pero con menor retribución económica.



*Si lo miramos desde el orden práctico y administrativo, medio tiempo hágase cuenta tiempo completo. Porque eso lo recargan a uno de todo (D11).*

*Tengo una vinculación de medio tiempo, yo trabajo prácticamente de tiempo completo, en la casa (D13).*

Uno de los contratos más firmados es el de cátedra, se cumple por las horas de clase, perdiendo espacios de aprendizaje que brinda la universidad, dado que se limita solo a esta función puntual, acordando hasta 12 horas laborales por semana; en él, no se tiene en cuenta el tiempo de preparación de clases, calificaciones, devoluciones de las actividades, carga de notas al sistema y preparación de aulas de apoyo virtual; lo cual implica emplear tiempo propio o extra para dar cumplimiento a lo acordado en el contrato.

Los profesores participantes develan que la docencia por hora cátedra implica una sobrecarga laboral ya que no se reconocen las horas extra invertidas en cumplir con cada función delegada.

*Catedra es algo muy puntual entonces tú llegas simplemente a dar tu clase (D2).*

*12 horas de semanas a los de cátedras se los pagan por dar la clase, no por ni prepararlas ni evaluarlas. Al docente le toca ver como hace (D7).*

Estos contratos influyen en la mecanización, alienación y plusvalía, a partir de sus tiempos cronológicos, labores que apunta al aumento de indicadores y metas, opacando el tiempo significativo por los esfuerzos que hacen los docentes para mantener el contrato. Sumado a esto, la incertidumbre en las formas contractuales que semestre a semestre generan preocupaciones

frente a la renovación o no de sus contratos laborales porque la decisión de continuidad solo la definen administrativamente días antes de comenzar el semestre académico. En los meses de vacaciones estudiantiles, los docentes no anualizados o con contratos a término fijo semestral quedan desempleados, aumentando su estrés y preocupación durante dos meses<sup>3</sup> por la pérdida de sus ingresos económicos.

*Un tema económico que no le asegura su vida digna, porque estamos hablando de que ese sujeto está ahorrando como puede de lo que gana para poder vivir esos 2 meses que no tiene salarios (D5).*

*Es un contrato limitado, empezamos el 30 de enero y terminamos el 02 de junio, entonces hay unas programaciones por ejemplo de trabajos de grado, que los estudiantes disque me pueden enviar a mi hasta el 05 de junio, el trabajo final con las correcciones y yo lo recibo y lo tengo que enviar después a la biblioteca, yo no sé a dónde, entonces yo no tengo contrato, pero tengo que seguir como estando pendiente de eso (D9).*

Una realidad crítica dentro de estos tipos de contratación laboral deviene de los salarios o remuneraciones contractuales; variable que se convierte en otro factor que mecaniza y esclaviza a los docentes, ya que, al no obtenerse una buena remuneración económica se ven en aprietos al momento de suplir las necesidades de su vida, lo que afecta su bienestar.

Debido al salario no digno, los docentes se ven obligados a tener varios trabajos o en algunos casos sus propios emprendimientos. Los docentes de todas las modalidades contractuales aseguran que tienen otros empleos: cátedras, emprendimientos o MiPymes, actividades extra que les ayudan a solventar sus deudas y a suplir de mejor manera

<sup>3</sup> Tiempo en que se reinician los semestres académicos.



sus necesidades básicas y de bienestar; solo un docente refiere que no tiene otro empleo externo a la universidad debido a que por su edad ya ha establecido un patrimonio estable a lo largo de su trayectoria profesional.

*Yo tengo ya dos contratos porque no me da, no me da, entonces trabajo allá y trabajo en otro lado, para poder compensar precisamente (D7).*

*¿Cuál es la calidad del docente que tiene tres o cuatro trabajos y qué está haciendo con los estudiantes? (D9).*

En estos resultados se evidencian las ideas de la revolución industrial adecuadas a estos tiempos, ya que “la superexplotación de los trabajadores y su sometimiento a condiciones de vida y de trabajo equiparables a las de la época de la revolución industrial, son el resultado del modelo vigente de acumulación” (Ahumada, 2006, p. 356). La institución educativa manejada con la ambición de producir cada vez más, genera sin conciencia una aceleración de producción influyendo y perturbando en la salud, tranquilidad, concentración o el sentipensar de los docentes que la integran. Por más esfuerzo que hacen los docentes les queda complejo dar el 100 % de lo que son como personas y profesionales, sumando a esto el poco valor que tienen para la institución.

*La docencia ha sido proletarizada por el mercado, por el modelo neoliberal. Las formas de contratación impiden que los docentes hoy tengan buenos ingresos laborales, que tengan estabilidad laboral” [...] “eso hace que el docente tenga unas jornadas laborales extensas, un docente puede tener un día clases de 6 a 12 y después tendrá que cumplir jornada laboral de 2 a 10 de la noche en otra universidad, eso significa horas laborales, que no se veía ni siquiera en el nacimiento del capitalismo 14, 15, 18 horas” (D4).*

Por lo tanto, se aumentan las horas de trabajo en el día hasta 18 horas, como menciona el docente 4 “*ni desde el nacimiento del capitalismo se veía*”; surge entonces el cuestionamiento sobre la apropiación que tienen los docentes para transmitir el conocimiento a sus estudiantes. Por ejemplo, si este está triste, cansado, estresado y preocupado la rigurosidad de enseñanza no va a hacer la misma y no podrá dar todo su potencial. Tal como lo plantea Maldonado (2016, p. 120), estas

transformaciones en el mundo del trabajo provenientes de la flexibilización laboral, así como también ha cambiado la actitud o el ánimo, donde laboramos por el salario, lo cuidamos, sin importar las implicaciones que lleva para la salud humana, las relaciones sociales y la autoestima, al cumplir con más horas laborales que las estipuladas legalmente o al hacer más actividades en un mismo período de tiempo o laborar con miedo y temor de ser despedido, emergiendo de esta forma la sociedad del salario, que es distinta a la del mundo del trabajo por la actitud hacia él.

### **3.2 La influencia de la contratación laboral docente en la rigurosidad académica**

Según los docentes, los diferentes tipos de contratación que se presentan en la institución universitaria son inhumanos e insuficientes, hay actividades que estos deben cumplir por fuera del horario para alcanzar a cabalidad con todo lo pactado. La institución pierde la objetividad e importancia de quién enseña y de quién se encarga de impulsar la razón de ser de la universidad: los estudiantes, porque:

al transfigurar la esencia de la universidad y considerarla como una empresa centrada en el lucro más que en la formación, en la que los clientes son los estudiantes, la parte humana que antes fundamentaba esta actividad académica pasó a un segundo plano, ya que se comienzan a realizar cálculos de costo-beneficio, en donde infortunadamente los docentes y, por supuesto, los



estudiantes se ven afectados. (Cabrales, 2016, p. 276)

Los docentes en su percepción sobre la calidad educativa manifiestan que, la institución universitaria como empresa deja de lado su esencia, rigurosidad, amor por el conocimiento y sobre todo deja de prestar importancia al rol del docente en la formación y educación del estudiantado, se pasa así del concepto enseñanza – aprendizaje al concepto costo – beneficio.

Estas implicaciones sobre la intensificación del trabajo docente “conllevan progresivamente a procesos de devaluación de la fuerza de trabajo, a la caída real del valor del salario, precariedad del trabajo docente y la realización de otros trabajos que nada tienen que ver con la docencia” (Avaca, Castagno y Lorenzo, 2009, p. 112). Los docentes participantes en la investigación consideran necesario replantear estas formas de contrataciones; puesto que, para ellos estas modalidades de contratación crean intranquilidad, falta de concentración, mayor preocupación, se perjudica la estabilidad laboral y personal. Adicionalmente, sienten una proletarización de su trabajo porque se limitan a unas simples funciones mecánicas de ser y estar durante horas extensas en el cumplimiento de determinadas obligaciones.

Esto perjudica y modifica las labores, el que hacer y proceso educativo de la docencia, donde ya no es el docente quien decide y toma postura sino lo que decida y ponga como posición las instituciones. Pero, estas dinámicas, en su mayoría no es responsabilidad de los docentes sino de las condiciones labores que vive.

*Hay una carga muy importante ahí, entonces si ese sujeto esta triste, económicamente le está*



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

*yendo mal, no está motivado, entonces sus clases no van a hacer ni las más chéveres, ni va a hacer con el amor que le tiene al asunto y eso es importante tenerlo en cuenta en este escenario (D5).*

*El valor remunerado no justifica todo lo que, pues, todas las funciones que se le cargan a un docente entonces considerarían que a nivel general en Colombia estamos jodidos con eso (D7).*

Por otro lado, los docentes manifiestan que su actividad es poco valorada, la institucionalidad saca excusas como las bajas matriculas, pocos recursos, la cobertura de la educación a los estudiantes, esto a costa de sacrificar los docentes por el exceso de estudiantes y de las labores asignadas, situaciones que dejan en cuestionamiento si todos los estudiantes o labores reciben la “calidad” que merecen. Sin embargo, se debe aclarar que también hay docentes conformes con lo que dice la institución educativa, aceptan el bajo salario, aunque reconocen que no es justo y no le ven ningún problema a este tipo de situaciones.

*Uno quisiera estar un poquito mejor remunerado sí, pero yo tengo una posición frente a la vida, a mí nadie me obliga a estar en Uniminuto, que no me pagan lo que yo quisiera, lo que yo creería que vale mi tiempo, no quiere decir que me vaya a estar quejando, o lamentando, haciendo las cosas a medias o como de mala gana porque no es mi estilo (D8).*

*Económicamente es complejo porque claro son dos meses, que tú te quedas sin salarios, en si uno ya sabe que va a pasar eso, pues ya uno debería de provisionar de cuando trabajo los recursos para ese tiempo. Por ejemplo, yo utilizo la liquidación (D2).*

Por parte de todos los docentes participes, hay una decepción por la remuneración económica que obtienen por todas sus labores desarrolladas. Sentir que se desvanece por la necesidad de

mantener el trabajo. Algunos docentes muestran una posición individual frente a una dinámica laboral colectiva, aunque sea injusto conformarse con el gasto de la liquidación para cubrir el desempleo y no gastarla en lo que se quiere o desea. Este malestar o descontento lo mitiga la institución utilizando las estrategias del taylorismo, tal como lo afirma un docente experto en las áreas de Economía y Política:

*Hay un rollo y es una taylorización de la producción intelectual, entonces el docente en este momento se ve como positivo que te den un incentivo económico por la publicación de un artículo internacional en revista indexada, pero la trampa es como se aplicó en las fábricas, se bajan los salarios, pero se aumentan los incentivos económicos, es la lógica taylorista (D4).*

La estrategia del taylorismo de bajar los salarios y aumentar los incentivos, hace creer a los docentes que son importantes para la institución, además que con ello buscan el beneficio del docente; pero, al contrario de lo que se cree, estas situaciones hacen aumentar la competitividad e individualismo con el incentivo o promesa de recibir más salario, anualidad del contrato o aumento de su estatus en el mundo académico. Así, los docentes caen en una “hipnosis” y dejan a un lado el amor a crear conocimiento nuevo, sus posturas éticas y políticas. Este

proceso que resulta en un mayor gasto de energías/ capacidades físicas, cognitivas y emotivas del trabajador con el objetivo de elevar cuantitativamente o mejorar cualitativamente los resultados sería, así, producto de una nueva manipulación del capitalismo de los grados de intensidad del trabajo que tiene como objetivo la consecución de determinados resultados. (Delfino, 2011, p. 93)

Los docentes caen en un sesgo de individualidad, puesto que “no escriben para ser leídos, sino para engrosar su currículo y aumentar su sueldo”



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

(Arango, 2009, párr. 3). Se alejan de sus posturas políticas y éticas, siendo dominados por lo económico e individual y caen en una de competencia desenfrenada, donde

las publicaciones que antes se demoraban años, hoy día se hacen en meses, claro que, sin el mismo contenido, porque en periodos cortos de tiempo no se alcanza a desarrollar objeto de conocimiento como antaño, es decir, experticia en un tema de cualquier ciencia o área disciplinar hoy solo se logran meras descripciones y estados del arte. (Maldonado, 2015a, p. 44)

De esta forma se deja a un lado la crítica, la confrontación entre los diferentes conocimientos creados y se produce, más que conocimiento, información sobre lo ya establecido; es decir, es representativa solo la estabilidad económica sin importar el cuestionar o la reflexión sobre lo estipulado por el sistema educativo.

Los docentes tímidamente manifiestan la necesidad de dar mayor valor a su quehacer, tanto como mejorar las condiciones labores para que se presente un trato más humano y se establezca de manera adecuada la carga laboral, y así, se presenten más procesos educativos que administrativos facilitándose el recuperar los espacios para el tiempo significativo. Algunos docentes saben que, si se tienen en cuenta las mejoras frente a su estabilidad laboral, los procesos serán más rigurosos, se potenciarían sus habilidades y capacidades para el trabajo. En este sentido, también manifiestan la necesidad de participación dentro de estos procesos de contratación y de establecimiento del salario,

*Que se participe como en los procesos de toma de decisiones donde favorezca a la comunidad educativa, sobre todo, pues también a los docentes y los docentes que están como a toda hora con el temor de que no va alcanzar, de que trabajar 8 meses y vivir 4 del aire (D6).*

*Yo creo que si se llegaran a anualizar todos los docentes eso mejoraría unas mejores condiciones. Y yo sé que generaría más estabilidad en los docentes, no buscarían otras alternativas por ahí y estoy seguro de que eso les da la opción de mejorar todas esas condiciones que se nos presentan ahí (D11).*

Es importante señalar que la contratación y la asignación del salario en un sistema económico capitalista son de gran importancia para el bienestar de las personas y para garantizar calidad de vida. Los docentes pronuncian sus preocupaciones e inconformidades ante la institución educativa siempre con la incertidumbre frente a la inestabilidad laboral a la que están expuestos. Pero, buscan de una u otra manera cómo mantener su trabajo, aumentando su espíritu competitivo o mejorando su disciplina sin importar las horas de más dedicadas a la labor y olvidando la colectividad, tiempo significativo, el buen vivir y el disfrute de sus espacios.

### **3.3 La universidad dentro del sistema económico capitalista**

La educación ha ido mutando de lo político - crítico a lo administrativo - económico, dejando a un lado el amor y hacer por el conocimiento para convertirse en un beneficio o privilegio de unos pocos. Bajo esta instancia, importa solo el tiempo de producción (de actividades, graduados, profesionales, etc.) y se deja a un lado el tiempo significativo. Puesto que, “el tiempo en el capitalismo condiciona el ciclo de vida, ampliando al máximo la jornada de trabajo para el capitalista y reduciendo el tiempo libre para el trabajador” (Valencia, 2012, p. 3). Esta línea operativa del sistema educativo colombiano se interpone como una estrategia gubernamental que se inscribe incluso dentro de algunas leyes gubernamentales; por ejemplo, la siguiente

docente destaca la influencia de la Ley 30 en la educación colombiana:

*Con el tema de la Ley 30 que era específica de educación y empieza a generar un momento de cosas donde empieza a establecer que la educación no solo va en los procesos educativos sino en un tema de procesos administrativos. Entonces la educación empieza a coger un auge desde los asuntos administrativos, más que de los asuntos educativos (D5).*

Estas lógicas se escoden bajo el discurso de “calidad” con la idea de lograr la mayor eficiencia de la producción para resultados impajaritables de la institución educativa. Tal como lo plantea Bolívar (1999) la calidad actúa como un discurso moral, que recure a hacer responsables del funcionamiento de la organización al actor, donde se culpa de los fracasos o dificultades para que sea más eficaz en la producción. En este sentido, se pierde la importación de la rigurosidad y ética en la producción de conocimiento por hacer y prevalecer la institución universitaria.

Para ser más directos se evidencia al docente mecanizado abstraído en la realidad institucional, situación distinta a lo que pronuncia el reglamento profesoral de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Bello,

El profesor se define e identifica como una persona íntegra, con una espiritualidad que orienta su ser, saber y hacer, sustentados en los principios misionales. Vive una ética fundamentada en el servicio, la justicia y la verdad; posee un claro compromiso social con profundo respeto por la persona y una sólida formación académica; es un investigador y productor comunitario del conocimiento con responsabilidad social. Desde la Pedagogía Praxeológica, es un formador que aprende continuamente, crea ambientes de aprendizaje innovadores, transforma la realidad y desarrolla conocimientos generadores de personas competentes (Artículo 7, 2014).



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Definición y palabras contrarias a lo que se evidencia en la realidad, como se ha venido exponiendo en el texto, los docentes no son libres e íntegros; por el contrario, la institución educativa suele incrementar la inestabilidad temporal e inserta al sujeto en un desgaste de energía por medio de la producción, donde está sometido a la mecanización de la acción y manipulado desde la emoción, generando en él repercusiones a nivel físico, mental y espiritual.

Los docentes sufren los cambios que se presentan en la universidad cuando esta se maneja como una empresa tradicional, porque dejan de ser personas valoradas y respetadas por la misión de formar a otros y pasan a ser objetos cuantificados que deben cumplir con unas metas institucionales, por eso

si se mira con detenimiento, el sistema se puede interpretar como un instrumento que estandariza el conocimiento y el aprendizaje en una cifra. En otras palabras, lo hace cuantificable, medible y susceptible de incluir en ecuaciones y fórmulas para certificar o convalidar su eficiencia, sin tener en cuenta las especificidades del sujeto que aprende. (Cabral, 2016, p. 33)

Desde una analogía, la máquina (docente) moldea el producto (estudiante) que es certificado (administrativos) a partir del cumplimiento de ingredientes (total créditos académicos de la malla curricular) para ser etiquetados (nombre institución) y ofertarlo al mercado. En este sentido, “las máquinas, por sofisticadas que sean, en tanto carecen de escisión y de deseo, no pueden pensar y sólo se pueden expresar, en el mejor de los casos, como complejísticas formas de operación lógica” (González, 1997, p. 146). Así está pensada y direccionada la institución como empresa, funciona bajo la lógica de la producción acelerada y empresarial, sin importar el medio y sin tener en cuenta lo que tenga que hacer el

docente en ella para cumplir los objetivos exigidos.

*Yo pienso esto es una empresa, y si la empresa da perdida, se cierra, se apaga y ya no hay educación para nadie, ni empleo para nadie (D2).*

*La institución es una esquematización del trabajo donde poco se propicia la discusión sobre la práctica educativa, tanto que se jode con la praxeología y no hay mucha labor reflexiva. esta universidad es una institución como la mayoría de las instituciones universitarias privadas. Una institución que es casi que una máquina reproductivista de conocimiento, en la cual el docente es un instrumento (D13).*

En todo caso, se asume a los docentes como objetos manipulables más que como sujetos libres; por este motivo, pensar/crear conocimiento no es la prioridad administrativa, estas se aniquilan, solo es válido lo operativo. El proceso enseñanza – aprendizaje es sustituido por actividades más administrativas y escalafonadas que definen el valor o conocimiento de los docentes; importan los resultados no los procesos o metodologías. Se alienan los docentes ante la institución por solventar las necesidades surgidas de su cotidianidad, suprimiendo su libertad de pensar, posición política y capacidad crítica frente a las dinámicas sociales; se abole el poder sindical y se elimina la posibilidad de alzar su voz para evitar las repercusiones que puedan tener frente al contrato, negándose en ellos un derecho constitucional:

*No hay posibilidades de sindicalizarse, está consagrado en la constitución y se ve en algunas instituciones mal visto que un docente este sindicalizado y de hecho en algunas ocasiones cuando se han sindicalizado los han sacado (D4).*

La Corporación universitaria Minuto de Dios al igual que muchas otras universidades no está exenta de la dinámica anterior, sigue al pie de la



letra todos los estamentos a nivel de la educación del país sin importar que, en este, contradiga su misión, su objetivo o filosofía: “el legado de Rafael García Herreros”, como lo enuncian algunos docentes,

*Me parece muy contradictorio que la filosofía del padre Rafael García Herreros que habla de ayudar al pobre, de contribuir al otro, de toda su obra como se da, la universidad sea una explotadora, con la excusa de que las matrículas son bajitas (D9).*

*En la universidad hay una dignificación humana, pues en términos generales. El contrato, sin embargo, para algunos docentes en mi caso particular, al no ser un contrato sino por semestre, nosotros nos contratan solo por semestre, pues viene un asunto que es muy complicado sobrellevar que es la inestabilidad laboral, con relación a eso es muy complicado cuando solo tenemos trabajos 8 meses al año, entonces trabajos de febrero a junio y de agosto a diciembre y pues esos otros meses nos toca mirar que hacer (D12).*

Esta universidad entra en contradicción con su filosofía y misión, las cuales están a favor de los pueblos, predica el bienestar y una buena vida, pero obliga a los docentes a una carga laboral y a unos tipos de contratación y salarios, en extremo peyorativos. Parece pues, que con este actuar se ratifica la idea de que “el conjunto de los paradigmas organizacionales busca obtener máximas ganancias con la menor pérdida, utilizando el factor humano” (Martínez, 2001, p. 125).

Del mismo modo, al interior de la universidad se argumenta que la institución está en crisis o que tiene mayor cobertura de estudiantes con bajos costo de matrículas, pero en la práctica los recursos económicos se invierten con mayor esfuerzo en las herramientas virtuales y para estar a la altura de las tendencias educativas,

más que en mejorar las condiciones laborales de los docentes y descuidando la formación de profesionales críticos que aporten al desarrollo de la sociedad.

*Están pesando en el tema de virtualidad en dispositivos virtuales, otros tipos de cosas que de pronto no se ponen ni siquiera en discusión, pareciera que no importa tanto el proceso dentro del aula, de enseñanza aprendizaje sino como estar a la moda en ciertas tendencia de la educación, ahora todo es tips y se apuesta en las tips la magia y el proceso de educación, se han descuidado por ejemplo la formación de profesionales éticos que cuestionan el tipo de sistema económico, político, ambiental, lo social (D4).*

Internamente se priorizan la innovación, la inversión en tecnologías, desarrollo virtual y producción del conocimiento acelerado instrumental para estar a la par con el desarrollo educativo nacional. Esta institución pone “a la innovación en términos de producción de tecnologías para el mercado que no significa preguntarse por los grandes problemas del hombre y la humanidad sino preguntarse por pequeños detalles que mejoren un producto” (Maldonado, 2015a, p. 44). Dejando a un lado la producción de conocimiento humanística/científica, la educación como base fundamental para el desarrollo cultural y social, respondiendo a una educación de mercado; eliminando el pensamiento crítico, reflexivo, político y ético que aporte a una sociedad digna y al “alcance de todos”.

Una institución pensada más en lo administrativo y tecnológico que en lo educativo, crítico y ético ve a los docentes como “máquinas”, la cual solo cumple con una cronología en el tiempo mecanizando su acción para producir estudiantes, productos académicos o alcanzar las metas e indicadores del plan de trabajo.



Olvidando a los docentes como sujetos con una vida externa a la institución, con sentires y tiempos propios; se olvida a los docentes como pilares fundamentales de la sociedad.

### Conclusiones

La Corporación Universitaria Minuto de Dios tiene contrataciones precarias e indignas para los docentes, primero por toda la producción que tienen que cumplir y segundo por la forma de contratación semestral, el cual suma 8 meses al año y le deja 4 meses sin contratación; lo que crea incertidumbre, estrés y preocupaciones por como suplir estos meses sin trabajo y la pesadumbre de no saber si va a ser contratado otra vez; incluso se acepta un bajo salario o remuneración que no es acorde a su perfil y a la cantidad de actividades que desarrolla para la institución.

En la educación mercantilizada se deja de lado la formación con una mirada política, social, crítica y ética; además, los docentes dejan de ser sujetos fundamentales para el desarrollo de la sociedad y pasan a ser objetos que simplemente cumple unas funciones operativas. Así, se crea individualismo y competitividad en los docentes para que estos busquen ser una buena referencia laboral y seguirles “contratando”, lo que los sumerge en una autodisciplina u obediencia que los limita a manifestar su descontento. Se da por aceptado sacrificar el tiempo significativo, la dignidad y el buen vivir.

El tiempo significativo<sup>4</sup> de los docentes, es aniquilado por el tiempo productivo y cronológico

impuesto por el sistema capitalista que maneja la universidad.

Por último, en caso de no ser resignificado el tiempo docente, la contratación y las condiciones laborales que lo alienan, subordinan, mecanizan a la producción para indicadores, metas de la institución y lineamientos empresariales, hará que se conviertan en esclavos bajo la creencia de libertad, situación que los llevará a replicar conocimientos instrumentales en vez de ser sujetos dispuestos a la creación. Estarán en el tiempo para producir y no en el tiempo de vivir sus vidas y enseñarán con énfasis en las funciones que piden los empleos, no se dará la enseñanza para analizar, cuestionar y proponer sobre cómo mejorar las condiciones inequitativas de la sociedad actual.

La Corporación universitaria Minuto de Dios analizada en esta investigación, al igual que muchas del país funcionan como una empresa más que como una universidad, alienando la acción de la y el docente para lograr mayor producción y así aumentar indicadores y metas para el estatus universitario. Sin importa contradecirse en varios de sus objetivos, filosofías de liberal y “ayudar al prójimo”, por la ambición mercantilista de la universidad enmarcada en el reconocimiento y competencia, sin importar la explotación al docente y la “calidad” que obtengan los estudiantes.

### Referencia

Ahumada, M. C. (2006). La teoría marxista de la plusvalía absoluta: una clave para entender las condiciones laborales en el periodo neoliberal. En *Marx Vive 2004*, Marx Vive:

y ética para la enseñanza, tiempos para la construcción del conocimiento y propuestas para un mundo mejor.

<sup>4</sup> La pausa, el respirar, lugares y tiempos para pensar o reflexionar, espacios para crear una postura política, crítica



- teoría y acción política en el capitalismo actual. Bogotá: *Universidad Nacional de Colombia*, pp. 355-388.
- Arango, P. (2009). La farsa de las publicaciones universitarias. *Revista Malpensante*, (97). Recuperado de [https://elmalpensante.com/articulo/1031/la\\_farsa\\_de\\_las\\_publicaciones\\_universitarias](https://elmalpensante.com/articulo/1031/la_farsa_de_las_publicaciones_universitarias)
- Avaca, P., Castagno, E. y Lorenzo, L. (2009). El trabajo docente y su impacto en la pérdida de utopías. Una aproximación teórica. *Fundamentos en Humanidades*, X(20), pp. 105-115.
- Berriain, J. (2009). Las formas complejas del tiempo en la modernidad. *Acta sociológica*, (49), pp. 71-99.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”. *Aula de innovación educativa*, 83-84, pp. 77-82.
- Cabrera, O. (2016). *Trayectorias laborales y perspectivas sobre el trabajo docente universitario en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2014). *Reglamento profesoral Uniminuto@ 2014*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Dávila, E. (2016). Rápido a ninguna parte. Consideración en torno a la aceleración del tiempo social. *Acta sociológica*, (69), pp. 55-75.
- Delfino, A. (2011). Las transformaciones en el mundo del trabajo desde la óptica temporal. Un tiempo con nuevos tiempos. *Revista Colombiana de Sociología*, 34(1), pp. 85-101.
- González, C. (1997). El pensar y la soledad. *Revista Colombiana de Psicología*, 5-6, pp. 145-151.
- Echeverría, B (1986). *El discurso crítico de Marx*. México: Ediciones Era.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial.
- Han, B. (2015). *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte*. Barcelona: Herder Editorial.
- Maldonado, C. E. (2015a). El progreso como tiempo mítico secularizado. *quaest.disput*, Vol. 8 (16), pp. 28- 53.
- Maldonado, C. E. (2015b). El tiempo social contemporáneo desde una perspectiva acelerada. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 17(2), pp. 121-134.
- Maldonado, C. E. (2015c). Sobre la aceleración del tiempo social en la sociedad capitalista contemporánea. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), pp. 263-276.
- Maldonado, C. E. (2016). Contradicciones del sistema y mundo de la vida desde un tiempo acelerado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), pp. 114-130.
- Marín, J.M., y Chaves, D. A. (2019). Miradas a la mecanización del Tiempo Social. *Revista Subjetividades & Sociedad: Interdiscipliniedad en las Ciencias Humanas & Sociales*, (5), pp. 22-24.
- Marín, J. M. (2020). El docente universitario y el tiempo laboral, una mirada desde la configuración y mecanización a partir de la acción propuesta por el sistema capitalista. VIII Congreso Iberoamericano de Investigación sobre Gobernanza Universitaria. Congreso realizado en Bogotá – Colombia.
- Martínez, M. (2001). Hacia un nuevo modelo de organización del trabajo: ¿Cambio radical o moda pasada? *Estudios Sociológicos*, XIX(1), pp. 101-128.



Valencia, G. D. (2012). El tiempo, el éter que lo cubre todo: un análisis de la temporalidad en la economía política de Karl Marx. *Borradores Departamento de Economía, (47)*, pp. 1-26.



## Fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en ciencias naturales a través de estrategias metacognitivas

Strengthening reading comprehension levels in natural sciences through metacognitive strategies

Fecha de recibido: 21 / 04 / 2021

Fecha de aceptación: 02 / 11 / 2021

**Laura Marcela Valencia Calderón.** Maestranda en Educación de la Universidad Santiago de Cali, Licenciada en Educación de la Universidad Santiago de Cali. Colombia. **Correo electrónico:** laura.valencia04@usc.edu.co **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6571-4774>

**Carol Mildred Gutiérrez Avendaño.** Doctoranda en Educación del Valle, Magíster en Educación de la Universidad del Tolima, Bióloga de la Universidad del Tolima. Docente de la Universidad Santiago de Cali. Colombia. **Correo electrónico:** carol.gutierrez00@usc.edu.co **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6571-4774>

*Los autores de este artículo agradecen al Colegio Liceo Althair por autorizar la realización de esta investigación*

### Cómo citar este artículo

Valencia Calderón, L.M., y Gutiérrez Avendaño, C.M (2022). Fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en ciencias naturales a través de estrategias metacognitivas. NOVUM, 1(12), pp. 45 – 65.

### Resumen

**Objetivo:** Con el presente artículo se busca proponer la implementación de estrategias metacognitivas por medio de actividades de lectura de cuentos, ya que, diferentes autores proponen que los estudiantes de primaria tienen dificultades para interpretar textos de ciencias naturales por su lenguaje particular, como consecuencia, existe un bajo desempeño en los resultados de las evaluaciones. **Metodología:** En esta investigación, de tipo acción pedagógica con enfoque cualitativo, se implementaron actividades en dos grupos de primaria en la ciudad Santiago de Cali, Colombia, compuestas por ejercicios de lectura con preguntas orientadoras pertenecientes a niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. **Hallazgos:** Los resultados mostraron que el 100 % de los estudiantes fueron capaces de resolver preguntas literales, un 79 % se ubicaron en el nivel inferencial y un 71 % en el crítico; en otras actividades realizadas se verificó que el 83 % de los niños obtuvieron resultados en los niveles inferencial y crítico lo que convierte al cuento en un recurso pedagógico válido para reforzar el aprendizaje en la educación primaria. **Conclusión:** La implementación de esta metodología como estrategia permite introducir, de forma amena y productiva, conceptos de ciencia y los ejercicios de lectura posibilitan el progreso de un potencial metacognitivo que si se incentiva puede repercutir positivamente en el futuro académico de los estudiantes. **Palabras clave:** Enseñanza de las ciencias; Enseñanza de la lectura; Método de enseñanza; Cuento.

### Abstract

**Objective:** This article aims to propose the implementation of metacognitive strategies through story reading activities, since different authors propose that elementary school students have difficulties in interpreting natural science texts due to their particular language, and as a consequence, there is a low



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

performance in the results of the evaluations. **Methodology:** In this research of a pedagogical action type with a qualitative approach, activities were implemented in two primary school groups in the city of Santiago de Cali, Colombia, composed of story-reading exercises with guiding questions belonging to levels of literal, inferential and critical comprehension. **Finding:** The results showed that 100 % of the students were able to solve literal questions, 79 % were located at the inferential level and 71 % at the critical level; In other activities carried out, it was verified that 83 % of the children obtained results at the inferential and critical levels, which makes the story a valid pedagogical resource to reinforce learning in primary education. **Conclusion:** Its implementation as a strategy allows the introduction, in an enjoyable and productive way, of science concepts and reading exercises enable the progress of a metacognitive potential that, if encouraged, can have a positive impact on the academic future of students. **Keywords:** Science education; Reading instruction; Teaching methods; Short story.

## Introducción

Este artículo es subproducto de la investigación de trabajo de grado de la maestría en educación de la universidad Santiago de Cali, donde se buscó fortalecer los niveles de comprensión lectora en el área de ciencias naturaleza través de estrategias metacognitivas en los grados segundo y tercero de básica primaria, para comenzar se mencionan los resultados de las pruebas que evaluaron las áreas de lenguaje y ciencias naturales a nivel de Colombia e internacionales donde se puede observar que estas están en un bajo desempeño tanto a nivel de básica primaria, básica secundaria, media y universidad.

Después se continua con los niveles de lectura para describir la población en la que se evaluó, el cómo se evaluó y se presentan los instrumentos utilizados, estos fueron: como fase inicial de evaluación de la lectura un cuento sobre científicos con 10 preguntas para ambos grupos, para fortalecer los niveles de lectura se usó un cuento sobre la fotosíntesis para grado tercero y uno sobre los seres vivos para grado segundo además en esta fase se usó un cuento sobre las partes del cuerpo el mismo para ambos grupos.

Para terminar las fases de la investigación se realizó un debate guiado por dos historias que

explican la pandemia de la COVID-19 aprovechando la situación en la que se encontraban en el momento de la investigación.

## 1. Situación de la evaluación de competencias de ciencias en las pruebas nacionales e internacionales

El Ministerio de Educación Nacional (2008) de Colombia - MEN ha implementado diferentes pruebas para evaluar aptitudes en la educación primaria y secundaria entre estas tenemos Saber 3,5 y 9 para primaria y Saber 11 en Secundaria, también ha participado en algunos ejercicios de carácter internacional como: “*Programme for International Student Assessment*” - PISA, “El Estudio Regional Comparativo y Explicativo” - ERCE, “*Study on Social and Emotional Skills*” - SSES y el “*International Civic and Citizenship Study*” - ICCS; también participó en “*Trends in International Mathematics and Science Study*” TIMSS y en “*Progress in International Reading Literacy Study*” - PIRLS (ICFES, 2020).

En las diferentes pruebas realizadas se observó como históricamente el desempeño de los estudiantes en este tipo de escenarios nacionales e internacionales con relación a las competencias de lectura y ciencias no ha sido bueno, en general, “[...] los proyectos internacionales han confirmado



que los colombianos alcanzan niveles medios de desempeño, comparados con América Latina y el Caribe, y niveles bajos, en relación con estudiantes del primer mundo” (MEN, 2008; ICFES, 2018).

En el año 2018, Colombia obtuvo en lectura y en ciencias naturales desempeños por debajo de la media con 412 y 413 respectivamente, en el año 2015 había estado en las últimas posiciones entre los países participantes con el puesto 57 en lectura y 60 en ciencias, entre los 65 países participantes (OCDE, 2019). Si bien las pruebas PISA son aplicadas en la educación media, es claro que para mejorar el rendimiento de los estudiantes en este nivel se debe incrementar la capacidad para analizar y comprender textos de ciencias naturales en los estudiantes de primaria.

Varios autores han estudiado las dificultades en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias naturales encontrando que es una situación compleja en la que intervienen muchos factores causales, pero resalta la importancia del desarrollo de competencias en la primaria “[...] dado que la educación científica escolar es uno de los pilares fundamentales de formación, ya que promueve competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la reflexión, la toma de decisiones, la observación y la comunicación” (Busquets, Silva y Larrosa, 2016, p. 118); también se ha mencionado la dificultad de los estudiantes para comprender los textos lo que puede deberse entre otras causas a “[...] fallas en la habilidad para reconocer palabras, falta de práctica en la lectura, enseñanza pobre, monitoreo inadecuado de la propia comprensión, falta de familiaridad con el texto” (Gómez, 2008, p. 102).

Las ciencias naturales son consideradas asignaturas que representan un reto cognitivo para los estudiantes, por la existencia de altos

niveles de dificultad para el aprendizaje de conceptos, según Bachelard “[...] ¡En una misma época, bajo una misma palabra hay conceptos tan diferentes!, además la interpretación del concepto puede variar dependiendo de quien recibe el mensaje” (Bachelard, 2000, p. 15-26); en el aprendizaje existe un obstáculo verbal y del léxico “el cual se presenta cuando mediante una sola palabra o imagen se quiere explicar un concepto, así es como hábitos puramente verbales, se convierten en obstáculos del pensamiento científico” (Mora, 2002, p. 84); de acuerdo con lo anterior, los textos de ciencias naturales en muchas ocasiones no son comprendidos por la dificultad de los conceptos que se deben aprender, al igual que su lenguaje particular.

Espinoza (2006) hace algunas reflexiones sobre las dificultades de enseñar acerca de las ciencias cuando “[...] el texto no está íntimamente relacionado con los contenidos específicos [...] y por la polisemia del lenguaje en ciencias” (p. 1-10), pero resalta la importancia de leer textos en el área de ciencias en la medida en que no solo es “[...] una fuente de información para que para que los alumnos contrasten, amplíen o modifiquen sus concepciones sino, fundamentalmente, para que participen del discurso que se elabora en ciencias, es decir del lenguaje específico de este tipo de conocimiento” (p. 15).

Se ha resaltado la importancia del lenguaje en la enseñanza de las ciencias naturales, en cada componente se maneja un léxico propio y necesario que el estudiante debe conocer. Usar lecturas en la educación, promueve en él, el desarrollo de la capacidad intelectual para organizar sucesos de la naturaleza, plantear situaciones de enseñanza y aprendizaje en los que “los alumnos predigan, verifiquen sus hipótesis, reflexionen y tomen conciencia sobre el origen de



las ideas científicas” (Meza y Telleria, 2017, p. 2761).

Se ha planteado una relación entre escritura, lectura y conocimiento. En ella, se propone que el docente de ciencias es también docente de lengua, ya que cada disciplina tiene una forma discursiva propia donde la escritura es un medio para transformar conocimientos; en el caso de las ciencias los estudiantes deben aprender a clasificar, explicar y relatar las investigaciones científicas, más concretamente en la primaria se aprenden los conocimientos y los procedimientos científicos. Esta es una etapa clave para sentar las bases del pensamiento científico (Rudolph, Maturano, Soliveres y Perinez, 2016).

Por otra parte, la enseñanza de la lectura implica abordar contenidos conceptuales y procedimentales, pero también conocimientos de orden metacognitivo, lo que posibilita en los lectores en formación el desarrollo de estrategias que les brinden la opción de controlar y evaluar su proceso lector, de esta forma se tendría la posibilidad de que los estudiantes puedan evaluar su proceso lector para conocer en qué medida están apropiándose de los contenidos que el texto les quiere enseñar (Santiago, Castillo y Morales, 2017).

Es importante que los estudiantes aprendan ciencias naturales desde la educación primaria;

[...] es mediante las ciencias y particularmente de las ciencias naturales que los estudiantes pueden ampliar y profundizar su interpretación de los fenómenos de la naturaleza, alcanzar una mayor madurez intelectual, desarrollar estrategias de pensamiento crítico, aumentar su capacidad para realizar aprendizajes significativos que impliquen mejoras en su desempeño social y en el mundo del trabajo. (García-Ruiz y Sánchez, 2006, p. 64)

Sin embargo, la enseñanza de las ciencias naturales se dificulta por diferentes factores,

entre ellos “[...] la dificultad de entender y explicar conocimientos científicos” (Sanmartí, 1996, p. 64).

Sanmartí (1996) también advirtió que el lenguaje científico

es un lenguaje específico diferente del que se utiliza en situaciones cotidianas. Para hablar y escribir sobre ciencia hay que ir aprendiendo a utilizar este lenguaje para favorecer la comunicación entre los diferentes individuos. Aprender a utilizar los sustantivos, los verbos, los conectores, es aprender ciencias. Aprender a diferenciar entre describir, explicar, argumentar, es aprender ciencias. (p. 27)

El lenguaje de la ciencia se define como un conjunto de palabras y signos similar a otras formas de comunicación humana, tiene características específicas como precisión, concreción, claridad en la escritura y disposición del lector para asumirlo (Cisneros, 2008), enseñar o aprender ciencias tiene algunas complejidades que pueden dificultar la comprensión de los estudiantes, debido a que las ciencias han tenido un proceso de evolución que las ha llevado a desarrollar formas especiales de expresar los conocimientos, tienen una gramática propia que puede variar para cada disciplina (Chamorro, Barletta y Mizuno, 2013).

La lectura se concibe como una actividad cognitiva compleja donde la persona que la practica debe procesar la información, pero además debe tener la habilidad de abstraer, analizar, comparar, clasificar, organizar, identificar, inferir, recordar y elaborar sobre los contenidos que el texto le está aportando (Santiago et al., 2017) es por esta razón que se hace difícil que un niño que apenas está aprendiendo a leer pueda entender textos científicos.

Dentro de las dificultades que se han encontrado en el aprendizaje de la ciencia algunas se relacionan con el lenguaje mismo, en la adquisición de nuevas palabras en el contexto de



la clase; cabe resaltar que se han realizado investigaciones encaminadas a identificar algunas de estas dificultades como la polisemia (Cervetti, Barber, Dorph, Pearson y Goldschmidt, 2012).

Como estrategia para introducir los conceptos científicos se ha propuesto la lectura de cuentos en el aula, son muchos los argumentos que se plantean sobre la conveniencia de utilizar cuentos en la enseñanza de las ciencias, para Roslan (2008), el cuento engancha a los niños, permite eliminar la percepción de que la ciencia es aburrida y facilita la realización de otras actividades derivadas de la lectura; sin embargo, a pesar de que los cuentos son reconocidos como una herramienta didáctica muy importante, no son muy utilizados en la enseñanza de las ciencias (Cerdán, 2016).

Al cuento como recurso pedagógico se le reconocen muchas ventajas, por ejemplo, ayudar a despertar la imaginación y el vocabulario, también brinda al lector la oportunidad de reflexionar y practicar la comprensión sobre lo que ocurre en el relato; por ello, es importante “tener en cuenta que a través de la lectura estamos promoviendo el análisis verbal al resolver preguntas como: ¿qué es lo que ve?, ¿qué cree que vaya a pasar?, entre otras” (Aguilar, Cañate y Ruiz, 2015, p. 40).

Para Pérez, Pérez y Sánchez (2013) la ventaja de utilizar cuentos en la educación primaria radica en que muchos niños “viven inmersos en su mundo imaginativo y esto les permite adentrarse en los cuentos, identificarse con los personajes y, de esta manera, aprender muchos contenidos” (p. 4); adicionalmente,

Si el cuento que se les presenta a los niños es de su agrado, se puede conseguir que los alumnos escriban cuentos similares, que hablen con sus compañeros sobre una determinada acción y, sin

duda alguna, esto beneficia al aprendizaje, pues recuerdan contenidos que no recordarían si se les hubiesen transmitido de forma teórica y memorística. (Pérez et al., 2013, p. 4)

Además de lo anterior la Asociación Internacional para la Evaluación del Aprovechamiento Educativo (IEA), menciona que en la lectura se pueden manejar dos indicadores, “la comprensión” que incluye la comprensión literaria e informativa o sea la capacidad que tienen los niños para comprender un texto en el contexto de su cotidianidad y “la motivación” que se refiere a la disposición que muestran los niños a leer (Lu, Liu, Lin y Lu, 2019, p.1).

Por otro lado, su aspecto lúdico permite que los niños y adolescentes vayan por caminos de la imaginación y fantasía, lo que despierta su creatividad y contribuye a crear vínculos entre el maestro y los estudiantes, lo que trae como consecuencia, motivación y actitud positiva hacia el área de estudio. (Méndez del Portal, 2018, p. 1)

Los niños desde muy pequeños tienen curiosidad por palabras y letras, si esta curiosidad es aprovechada se aprende a leer pronto y se desarrollan aprendizajes que se prolongan en toda la escolaridad (Solé, 2010), de esta forma la lectura es un recurso que los docentes de ciencias naturales pueden aprovechar para enseñar sobre el entorno. Lo que se entiende por comprensión lectora es la capacidad que tiene el lector de entender lo que lee, pero no solo relacionado con el significado de las palabras sino también en forma global, este concepto es antiguo y se ha organizado por niveles de complejidad que varían de acuerdo con la época y al autor (Jiménez Pérez, 2015).

Frente a este tema, el Ministerio de Educación Nacional – MEN de Colombia utiliza la siguiente clasificación:



**1. Nivel literal:** El estudiante comprende lo que dice literalmente el texto, puede parafrasear y transcribir lo que el texto dice, reconoce palabras y frases con sus significados. El niño solo hace lecturas superficiales del texto.

**2. Nivel Inferencial:** Consiste en leer lo que no está explícito en el texto, inferir lo que está oculto. En este nivel se comprende lo que está literalmente en el texto y se relaciona con diferentes significados.

**3. Nivel Crítico:** Va más allá de la simple comprensión, siendo capaz de evaluar la calidad de texto, las intenciones del autor o emitir un juicio sobre la lectura, además puede decir de qué tipo de texto se está hablando (cuento, historieta, poema, noticia, carta...). (MinEducación, 2015, p. 1-3)

Dentro de las orientaciones para mejorar las competencias de aprendizaje se propone la utilización de la metacognición (Santiago et al., 2017), la cual se define como la capacidad que se tiene de autorregular los procesos de aprendizaje y ha sido considerada como el segundo predictor más importante de este proceso, implica el uso de un conjunto de procesos iterativos que se utilizan para controlar las actividades cognitivas y garantizar el cumplimiento de la meta como puede ser la comprensión de un texto (Salamanca, 2018).

La metacognición se define como “el conocimiento y control que se tiene de los propios procesos del pensamiento, determinante en el logro de aprendizajes profundos por parte de los estudiantes” (Tamayo, 2014, p. 34-35). Así, se realiza una metacognición cuando el estudiante es consciente de lo que ha aprendido y puede controlar lo que piensa acerca de ello.

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla, constantemente, ante nuevas tareas de aprendizaje, “en estas condiciones, lograr que los alumnos “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad” (Bustingorry y Mora, 2008, p. 192).

Los procesos metacognitivos según Langdon, Botnaru, Wittenberg, Riggs, Mutchler, Syno y Caciula (2019) son: 1) Planificación<sup>1</sup>, 2) Gestión de la información<sup>2</sup>, 3) Seguimiento<sup>3</sup>, 4) Depuración<sup>4</sup>, 5) Evaluación<sup>5</sup>. Y las habilidades cognitivas por su parte son “operaciones mentales utilizadas por el hombre para aprender en una situación determinada; en este sentido se valoran como procesos básicos para la adquisición de conocimientos en los educandos la comprensión, la retención y la transformación” (Romero y Tapia, 2014, p. 298-299).

## 2. Metodología

Con la investigación realizada se buscó entender la relación que presentan la comprensión lectora, con el entendimiento de textos usados en las clases de ciencias naturales en los primeros grados de escolaridad y como esto ayudó al desarrollo de habilidades metacognitivas; el trabajo se realizó en una institución educativa privada de la ciudad de Cali, Colombia, se tomaron dos grupos de estudiantes pertenecientes a los grados segundo (4 estudiantes) y tercero (3 estudiantes).

<sup>1</sup> Planificación, establecimiento de metas y asignación de recursos antes del aprendizaje.

<sup>2</sup> Habilidades y secuencias de estrategias utilizadas en línea para procesar la información de manera más eficiente; por ejemplo, organizar, elaborar, resumir, enfoque selectivo.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

<sup>3</sup> Evaluación del propio aprendizaje o uso de la estrategia.

<sup>4</sup> Estrategias para corregir errores de comprensión y ejecución.

<sup>5</sup> Análisis del desempeño y efectividad de la estrategia después de un episodio de aprendizaje.

Se escogió como instrumento, un cuestionario con preguntas orientadoras, inicialmente se realizaron pruebas de comprensión lectora para primero determinar el nivel literal, inferencial y crítico, segundo para determinar si la implementación de la estrategia influyó en el entendimiento de textos científicos y el rendimiento académico; para tal fin, se desarrollaron las siguientes fases:

## 2.1 Fase 1 - Evaluación de los niveles de lectura

En esta fase se les realizó una actividad inicial de lectura del cuento a cada grupo, se permitió que tuvieran disponible el texto posterior a la lectura y se les pidió responder un cuestionario. En la Tabla 1 se describe la actividad realizada con los dos grupos.

**Tabla 1.** Fase 1 - prueba de lectura.

Nombre de la actividad	Descripción	Tiempo estimado	Recursos
Evaluación inicial	Leer el cuento «No son magos... ¡son científicos!» A los dos grupos de estudiantes por una sola vez y se les dejó el texto para que respondieran 10 preguntas.	25 minutos	Cuento «No son magos... ¡son científicos!»
Tema	¿Quién es un científico?		

Fuente: Elaboración propia.

Luego de realizado el ejercicio de lectura se les pidió responder a las siguientes preguntas. Estas correspondían a los diferentes niveles de comprensión del texto.

- Según el texto, ¿Nando se asoma a ver a los vecinos por?, a. La puerta; b. El patio; c. La ventana; d. El garaje. (Nivel literal).
- En la historia, ¿Quién dice: “es el mejor científico del mundo, Albert Einstein” ?, a. Berto; b. Marie; c. Nando; d. La mamá de Nando. (Nivel literal).
- Los personajes que invitaron a Nando a casa son: a. Brujos; b. Magos; c. Médicos; d. Científicos. (Nivel literal).
- El protagonista del cuento es: a. Berto; b. Marie; c. Nando; d. La mamá de Nando. (Nivel inferencial).
- ¿Quién cuenta la historia «No son magos... ¡son científicos!» ?, a. Albert; b. Marie; c. Un narrador; d. Nando. (Nivel inferencial).
- Según el texto el protagonista de la historia «No son magos... ¡son científicos!» aprender es divertido: a. Jugando, escuchando, música; b. Leyendo enciclopedias; c. Mezclando sustancias, observando insectos, clasificando minerales, pesando ingredientes, mezclándolos; d. Si te sientas a hacer planas. (Nivel inferencial).
- La imagen de Nando en el laboratorio con los dos científicos nos da idea de: a. Nando está estudiando; b. Nando está jugando; c. Nando se convirtió en brujo; d. Nando conoció el espacio. (Nivel inferencial).
- Cuando los niños trabajan con distintos materiales y los miran, juegan con ellos, los clasifican, descubren sus sabores. Los huelen, los rascan, los mezclan, los conocen, los distinguen, los describen. Están: a. Jugando; b. Aprendiendo; c. Leyendo; d. trabajando. (Nivel crítico).
- Del texto podemos afirmar que: a. La ciencia es una actividad que cualquier persona puede realizar si tiene curiosidad por aprender; b. La ciencia es algo que está hecho solo para magos; c. Para hacer ciencia se debe estudiar muchas enciclopedias y aprender palabras complicadas; d. La ciencia es algo complicado que pasa en el colegio. (Nivel crítico).
- La razón por la que Nando no ingresaba a la casa de los científicos es: a. No tenía la vestimenta adecuada y podría mancharse; b. Tenía miedo; c. No lo invitaron a ingresar; d. No le gustaba la casa. (Nivel crítico).



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

## 2.2 Fase 2 - lectura grupal (secuencia didáctica)

En esta fase se realizó la lectura de dos cuentos presentes en la secuencia didáctica diseñada para este trabajo; sin tener el texto disponible, los

estudiantes de los dos grados respondieron algunas preguntas relacionadas con el cuento que les correspondió. La Tabla 2 describe la actividad realizada con los dos grupos.

**Tabla 2.** Fase 2 - lectura y resolución de preguntas sin tener el texto disponible. Grados 2 y 3 Básica primaria.

Nombre de la actividad	Descripción	Tiempo estimado	Recursos
Prelectura, conocimiento y retención de información	Extraer y recordar la información que el texto ofrece, después responder 4 preguntas sin tener el texto disponible.	25 minutos	Cuento "Planti y la fotosíntesis", Cuento "El cactus y sus amigos".

**Fuente:** Elaboración propia.

Cada grupo leyó un cuento en voz alta, al finalizar y sin tener acceso al documento, los estudiantes respondieron cuatro preguntas acerca de este, el objetivo era saber el nivel de reflexión y análisis que los estudiantes hacen a un texto que leen o escuchan.

### 2.2.1 Cuento "Planti y la Fotosíntesis", fase 2 - ejercicio 1 (grado 3ro básica primaria)

Después de leer el cuento en clase se procedió a que los estudiantes respondieran cuatro preguntas correspondientes la primera y tercera al nivel literal, la segunda al inferencial y la cuarta al crítico. Estas fueron:

#### Preguntas:

1. ¿Cuál es el título de la historia?
2. ¿Cómo le explicarías a Margarita la Fotosíntesis?
3. ¿Cuáles eran los personajes de la historia?
4. ¿Qué relación encuentras entre las algas y las plantas?

### 2.2.2 Cuento "El Cactus y sus amigos", fase 2 - ejercicio 2 (grado 2do básica primaria)

Una vez leído el cuento en clase se procedió a que los estudiantes respondieran seis preguntas donde las tres primeras correspondían al nivel literal, el número cuatro al nivel inferencial, la quinta y sexta al nivel crítico. Estas fueron:

#### Preguntas:

1. ¿Cuál fue el título del texto o cuento?
2. ¿Cómo es el clima del desierto? a) Cálido; b) Frío y con nieve; c) Con viento.
3. ¿El personaje principal del texto es? a) Un zorro; b) Un cactus; c) El viento; d) El agua
4. ¿De qué se trataba el texto o cuento?
5. ¿Por qué crees que es importante que los niños siembren plantas?
6. ¿Qué harías tú para que el cactus no esté triste?

### 2.2.3 Cuento "La Pelea del cuerpo", fase 3 - ejercicio 3 (grado 2do y 3ro básica primaria)

En este ejercicio se leyó el cuento en clase y se realizaron las siguientes preguntas:

1. ¿Si encuentras el título "La pelea de las partes del cuerpo" de qué crees que va a tratar la historia?
2. ¿Cuándo iniciaste la lectura pensaste por un momento si conocías el tema de que trataba la misma?
3. ¿Qué aprendí de la historia?

### 2.2.4 Cuento "Daniel y la influenza", fase 2 - ejercicio 4 (grado 2do y 3ro básica primaria)

En esta fase, se realizó una lectura grupal del cuento de tal forma que cada estudiante leyó una página y los compañeros comentaban sobre la lectura, al final se realizaron las siguientes preguntas, donde las dos primeras pertenecen al



Licencia Creative Commons Atribución - No comercial - Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

nivel literal, la tercera al inferencial y la cuarta al crítico. Estas fueron:

**Preguntas:**

1. ¿Qué le pasó a Daniel por desobediente? (Literal).
2. Se les dijo que contaran hechos sobre la historia. (Literal).
3. ¿Qué diferencia tiene con la gripa? (Inferencial)
4. ¿Que aprendí? (Crítico).

**2.2.5 Cuento “Había una vez un virus”, fase 2 - ejercicio 5 (grado 2do y 3ro básica primaria)**

En este ejercicio se realizó una lectura grupal del cuento de tal forma que cada estudiante leyó una página y los compañeros comentaban sobre la lectura, al final se realizaron las preguntas listadas a continuación; las cuatro primeras pertenecen al nivel literal, la quinta y sexta es inferencial y la séptima de tipo crítico.

**Preguntas:**

1. ¿Cuál era el punto débil del virus?
2. ¿Qué medidas debemos tener para no enfermarnos?
3. ¿Qué paso al final de la historia?
4. ¿Como podemos protegernos de un virus?
5. Se les pidió analizar una imagen que ilustra el cuento.
6. ¿Qué significa cuidarnos y quedarnos en casa?
7. ¿Que aprendí?

**2.3 Fase 3 - evaluación del desarrollo de la competencia lectora y del aprendizaje lector**

Para el desarrollo de esta fase se utilizaron los resultados de las dos primeras fases; a partir de ellas, se evaluó el desarrollo de la competencia lectora y se determinó la eficacia de las estrategias metacognitivas. Además, se realizó una encuesta con dos preguntas para complementar la información obtenida; estas fueron: ¿En su familia leen? y ¿te gusta leer?

En la Tabla 4 se presenta un resumen de las actividades realizadas:

**Tabla 4.** Actividades realizadas por fase.

Fase	Grado	Tema	Nombre de la actividad	Descripción	Tiempo estimado	Recursos
Uno	2 y 3	¿Quién es un científico?	Evaluación inicial	Leer el cuento a dos grupos, después responder 10 preguntas.	25 minutos	No son magos son científicos.
Dos	3	La fotosíntesis	Prelectura, conocimiento y retención de información	Extraer y recordar la información que el texto ofrece, después responder 4 preguntas sin tener el texto disponible.	25 minutos	Plantí y la fotosíntesis.
	2	Seres vivos	Conocimiento y retención de información	Extraer y recordar la información que el texto ofrece, después responder 6 preguntas.	25 minutos	El cactus y sus amigos.
Tres	2 y 3	Los virus	Durante la lectura	Relacionar conocimientos previos con información nueva de un texto.	Una clase	Daniel y la influenza.
						Había una vez un virus.

Fuente: Elaboración propia.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

### 3. Resultados y discusión

#### 3.1 Resultados de la Fase 1 - evaluación de los niveles de lectura. Grados 2do y 3ro básico primaria

En relación a las preguntas del nivel literal la mayoría de los estudiantes respondieron adecuadamente las preguntas con un 88,77 % de respuestas correctas.

En el caso de las preguntas del nivel inferencia los estudiantes respondieron en promedio un 70,83 % de las preguntas en forma correcta. A pesar de que porcentaje de respuestas acertadas es alto se esperaría un mejor resultado debido a que los estudiantes contaron con el texto para resolver las preguntas.

La pregunta que causó mayor dificultad fue la número 5, donde se preguntó sobre quién cuenta la historia, un estudiante no la contestó y dos lo hicieron en forma errada. La respuesta correcta es que lo hace un narrador (externo) debido a que no está contado en primera persona, en el texto se observa que los magos aparecen a la mitad de la historia y no al inicio por lo que no pueden ser quienes cuentan la historia.

Por otro lado, con relación a las preguntas del nivel crítico los estudiantes respondieron en promedio un 87,50 % de las preguntas en forma correcta.

La pregunta 10 presentó 2 respuestas erradas, de acuerdo con la historia la razón por la que Nando no ingresaba a la casa de los científicos era: “no tenía la vestimenta adecuada y podría mancharse”, una de las respuestas fue “porque no lo invitaron a ingresar”, pero otro estudiante contestó que era “porque tenía miedo”.

Esta pregunta es un ejemplo del nivel crítico, se cuestiona por información que no es muy evidente

en el texto lo que obliga a hacer un análisis para conocer la razón para no querer ingresar a la casa, el estudiante responde lo que para él sería lógico al ser invitado a la casa de un desconocido: *¡Porque tenía miedo!*, y esto puede ser un razonamiento obtenido a partir de la premisa de que no se debe entrar a casas de desconocidos, de acuerdo con lo que se podía deducir de la lectura:

Una tarde de otoño, al empezar a refrescar, Nando se puso la capucha para parar con la cabeza las flores que caían del árbol, cuando de repente...

- ¡Hola Nando!, ¿quieres pasar a nuestra casa y ver lo que estamos haciendo?

- Le dijo la maga desde la ventana con una sonrisa. El mago, que estaba a su lado, también sonreía.

- Es que mi mamá, no me deja ir, porque no te conozco - contestó Nando.

- Yo me llamo Marie y él es Berto, ¡Ahora ya nos conoces! - dijo la maga.

- Marie y Berto - murmuro Nando por lo "bajini".

-Ahora que nos conocemos, ¿quieres pasar a nuestra casa? - preguntó Berto.

- No- dijo el niño rotundamente [...]. (Zerpas, 2014)

La respuesta tajante del niño se suavizó cuando dijo “[...] Es...que..., pues... - empezó a decir Nando - ¡yo no tengo traje de mago!, ni gorro de punta, ni varita de Harry Potter que hace pasteles”.

La respuesta del estudiante implica una reflexión y un contraste con sus propias vivencias, en el cuento el argumento de Nando es que no puede entrar a la casa porque no los conoce, lo cual es destruido por la científica al presentarse; el segundo argumento para negarse es que no posee la vestimenta adecuada lo cual también es debilitado al decirle que su mamá le dejó un delantal y además autorizó el ingreso:

[...] - Es...que..., pues -empezó a decir Nando- ¡yo no tengo traje de mago!, ni gorro de punta, ni varita



de Harry Potter que hace pasteles [...] “[...] Tu mamá nos ha dejado un delantal para ti, y le da igual si te manchas. Además, nosotros tenemos un regalo para ti: una lupa, lápices y colores y una libreta, para que dibujes lo que quieras. ¿quieres pasar ahora? Ya sabes que tu mamá te deja venir a nuestra casa.

Ante estas razones Nando aceptó ingresar; en contraste, para el estudiante estos argumentos no son suficientes, por esta razón su respuesta es que el niño no entraba simplemente porque tenía miedo.

En la respuesta anterior se puede observar cómo el estudiante parte de la “comprensión” que le permite interpretar significativamente la situación mostrada en el momento sobre lo que se pregunta y es capaz de realizar una actividad reflexiva que lo lleva a superar la respuesta obvia del texto y plantear que Nando no entraba porque tenía miedo, y es que en el nivel crítico “El lector se encuentra en condiciones de emitir juicios de valor propios y también está capacitado para la defensa o detracción de los ajenos” (Jiménez Pérez, 2015, p. 23)

Los resultados alcanzados en este primer ejercicio mostraron que la mayoría de los estudiantes, al tener acceso al cuento leído en clase, fueron capaces de hacer inferencias y alcanzar un nivel de lectura crítica al sacar información que no aparece de manera explícita o evidente en el texto.

A pesar de que los resultados pueden considerarse buenos al estar en promedio por encima del 70 % en los tres niveles, se esperaba que la posibilidad de disponer del texto para responder las preguntas permitiera a los estudiantes mayores porcentajes de respuestas correctas, evidenciándose que ni siquiera en el nivel literal se alcanzó el 100 % de respuestas acertadas, lo que muestra la necesidad de trabajar más la lectura en clase.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

### 3.2 Resultados Fase 2 - lectura grupal (secuencia didáctica)

En esta fase se realizaron varios ejercicios, el primero de ellos fue el cuento “Planti y la Fotosíntesis” aplicado a estudiantes de grado 3ro. Los resultados obtenidos para este primer ejercicio fueron:

En el caso de las preguntas del nivel literal se encontró que de los tres estudiantes uno contestó en forma correcta las dos preguntas formuladas y, los otros dos, contestaron una pregunta en forma correcta cada uno, para un promedio de respuestas correctas del 66,66 %.

Para la pregunta Nro. 1 sobre el nombre del cuento ‘Planti y la fotosíntesis’, un estudiante contestó “*La fotosíntesis y el crecimiento de la planta*”, si bien no es el nombre tiene cierta relación con el tema planteado en la lectura.

A nivel inferencial solo un 33,33 % de los estudiantes respondieron la pregunta de este nivel en forma correcta. En este punto, los estudiantes debían hacer el esfuerzo de explicar el proceso de la fotosíntesis a partir de la información que estaba en el texto, pero recordando lo que habían leído; un estudiante lo hizo correctamente, los otros dos no lograron explicar, pero lograron relacionar el proceso con algunos elementos como: el color verde y que servía para el equilibrio, lo cual indica cierto nivel de inferencia.

Por otro lado, a nivel crítico, un 66,66 % de los estudiantes respondieron la pregunta de este nivel en forma correcta. El planteamiento en este caso era más complejo porque se debían establecer relaciones entre dos organismos mencionados en el cuento, solo un estudiante de los tres participantes no consiguió hacerlo.

El segundo ejercicio fue aplicado a estudiantes de grado 2do y se usó como recuso el cuento “El

Cactus y sus amigos. Los resultados obtenidos fueron:

Para las preguntas del nivel literal se encontró que un 91,5 % de los estudiantes respondieron en forma correcta. En el caso de las preguntas del nivel inferencial se dio que el 100 % de los estudiantes respondieron correctamente. Al igual que en las preguntas del nivel crítico, donde el 100 % de los estudiantes contestó correctamente.

Las respuestas a la pregunta Nro. 4 ¿de qué trataba el cuento?, son diversas, pero muestran un buen nivel inferencial, ellas fueron:

- *De un cactus que vivía feliz porque tenía animales en su sombra.*
- *De la importancia de las plantas.*
- *La historia de un cactus que nace de una semilla cae a la tierra, recibe agua y se convierte en una planta de cactus grande.*
- *De una semilla que se convirtió en un cactus que buscaba amigos.*

Las preguntas Nro. 5 y Nro. 6 planteadas en el nivel crítico también muestran un resultado positivo. Al preguntar, ¿por qué crees que es importante que los niños siembren plantas?, los estudiantes respondieron: *“Para cuidar la naturaleza, que halla comida para todos”; “Porque así la naturaleza está bien y se mejora el ambiente”; “porque así se cuida la tierra y el ambiente”; “ayudan a cuidar la naturaleza y el clima”;* estas respuestas muestran la capacidad de los estudiantes de tomar información básica para hacer construcciones propias en las cuales establecen relaciones como: la importancia de las plantas para la producción de alimentos, las plantas y el medio ambiente, o las plantas y su importancia para el clima.

Las respuestas a la pregunta Nro. 6 sobre ¿qué harías tú para que el cactus no esté triste?, muestran una sensibilización con el tema de las

plantas: *“Plantar muchas plantas”, “Sembrar más plantas”, Sembrar más plantas para que no esté solo”, “Lo cuidaría siempre y le daría agua”.* En las respuestas de estos estudiantes se observa que han logrado alcanzar un nivel crítico por lo menos en las dos preguntas que hacen parte de este nivel. Los estudiantes son capaces de pensar en la importancia de las plantas y su relación con la estabilidad del clima,

este nivel implica no solo un bagaje vital mínimo, sino también una experiencia sociocultural apta, es decir, tener hábito lector, por ejemplo. A más equilibrio emocional, un nivel crítico óptimo, más constructivo, debido a un mejor dominio de la empatía y el asertividad. (Jiménez Pérez, 2015, p. 23)

Si se observan los resultados obtenidos del grupo de tercero y se comparan con los resultados de los estudiantes de segundo se pueden encontrar mejores resultados en este grupo; esta diferencia llama la atención porque trabajos como los de Gallego Ortega, Figueroa Sepúlveda y Rodríguez Fuentes (2019) y otros similares, al comparar la comprensión lectora en estudiantes de segundo a séptimo año también encontraron que es el grupo de segundo año el que consigue mejores resultados. Por ejemplo, un resultado similar ya había sido reportado anteriormente en un estudio con estudiantes de educación básica en Chile (Figueroa Sepúlveda y Tobías Martínez, 2018); en este trabajo posiblemente los estudiantes se sintieron atraídos por el tema y esta motivación les permitió comprender mejor el cuento y así pudieron responder más fácil a las preguntas.

El tercer ejercicio fue aplicado en los grados 2do y 3ro por medio del cuento “La pelea del cuerpo”, en esta actividad solo se realizaron preguntas de los niveles inferencial y crítico. A nivel inferencial se encontró que el 66,66 % de los estudiantes respondieron de manera correcta. En el caso de



las preguntas del nivel crítico se obtuvo el mismo resultado.

La pregunta Nro. 1, ¿si encuentras el título " La pelea de las partes del cuerpo" de qué crees que va a tratar la historia? Está orientada a que los niños realizaran el proceso de proponer temas sobre los cuales podría tratar el cuento, se hizo a tres niños que contestaron: "De una discordia entre las partes del cuerpo", "De una guerra", "Se trata del cuerpo", respuestas que muestran un buen nivel inferencial; adicionalmente, se le pidió a otros tres niños que después de leer el cuento sugirieran otro nombre para la lectura, las respuestas fueron: "La unión hace la fuerza", "La pelea del cuerpo" y el tercer estudiante dijo que no lo cambiaría. Los diferentes títulos propuestos son apropiados y muestran que los estudiantes fueron capaces de meterse en la historia y relacionar algunos eventos narrados en el cuento.

La pregunta Nro. 2, ¿cuándo inicias la lectura pensaste por un momento si conocías el tema de qué trataba la misma? Estaba encaminada a que los estudiantes reflexionaran acerca de si el tema les era familiar; dos estudiantes dijeron conocerlo, dos dijeron que no lo conocían y dos estudiantes no pensaron en ello.

La pregunta Nro. 3, ¿qué aprendí de la historia?, estaba encaminada a evaluar el nivel crítico de los estudiantes, para lo cual debían buscar la enseñanza después de leer y hacer un resumen extrayendo lo más representativo o llamativo de la historia, cuatro de ellos respondieron haciendo énfasis en la necesidad de que todas las partes del cuerpo trabajen en conjunto, solo uno de ellos contestó parcialmente. Entre las respuestas están:

- "Que debe haber unión entre cada una de ellas para poder vivir" según la historia al trabajar por su lado cada órgano el cuerpo se enferma, pero al unirse se vuelve a una armonía, por eso valido que

el estudiante dijera que debía haber unión entre las partes del cuerpo

- "Que todas las partes del cuerpo son importantes y tienen que trabajar juntas" la historia menciona una pelea entre las diferentes partes del cuerpo solo cuando trabajan unidas se termina la enfermedad por esto es correcto que el estudiante diera esa respuesta.
- "Aprendí que el cuerpo humano trabaja unido y que todos los órganos tienen una función" en el cuento los órganos están en discusión por quien tiene el trabajo más importante y al final llegan a la conclusión que se necesita de todos para que el cuerpo trabaje en óptimas condiciones.
- "Que no hay que desnutrido porque todos los órganos empiezan a fallar" esta respuesta va más allá de lo que el cuento dice de manera literal y explicita ya que el texto como tal no habla de desnutrición, pero si menciona que los órganos empiezan a fallar cuando se deja de comer, se asocia la desnutrición con la enfermedad que hizo que los órganos fallaran ya que se dio por no comer ya que les dio pereza ir a la cocina y preparar los alimentos que les daba fuerzas.
- "Que todas las partes del cuerpo son importantes para que funcione bien". Es válido lo afirmado por el estudiante debido a que la historia nos relata como el cuerpo está sano al tener los órganos trabajando unidos y como se enferma al no trabajar, mostrando así, como todos los órganos ayudan al funcionamiento de este.

En cuanto a la respuesta parcial se obtuvo: "Las partes del cuerpo"; esta última, a pesar de no ser muy elaborada muestra cierto nivel de inferencia ya que fue capaz de resumir información del texto. En este ejercicio el nivel de dificultad del texto fue mayor; sin embargo, los estudiantes de los dos grupos obtuvieron niveles de comprensión superiores al 65 %.

El cuarto ejercicio fue aplicado a los grados 2do y 3ro por medio del cuento "Daniel y la influenza". Los resultados de la prueba aplicada fueron:

En cuanto a las preguntas del nivel literal el 100 % de los estudiantes respondieron correctamente. Con relación a la pregunta Nro. 1, ¿qué le pasó a



Daniel por desobediente?, todos los niños contestaron que se enfermó por desobediente. Para la pregunta Nro. 2, contar hechos sobre la historia, los estudiantes dijeron: “Daniel tocó cosas”, “no se lavó las manos y se enfermó”, “por desobediente se va a enfermar”, “se enfermó el niño”. Las anteriores respuestas se encuentran de manera explícita en el texto cuando la mamá y la profesora le dicen a Daniel que no debe tocar objetos de la calle, también cuando los médicos le dicen “No llores Daniel, todos te avisaron que debías tomar precauciones para no enfermar”

Por otro lado, para la pregunta del nivel inferencial, el 100 % de los estudiantes respondieron de manera correcta; con relación a la pregunta Nro. 3, ¿qué diferencia tiene con la gripe?, solo uno de los niños contestó que era diferente a la gripe.

Para la pregunta del nivel crítico, ¿qué aprendí?, los estudiantes respondieron de la siguiente forma: aprendí “a hacer caso”, “a no tocar nada que esté en la calle”, “a lavarnos las manos”, “a cuidarnos”. Todas las respuestas indican que en los estudiantes hay desarrollo del nivel crítico. Uno de los resultados más llamativos es la comparación que estos hacen con la gripe, todos estuvieron de acuerdo en que no había diferencia; para llegar a esta conclusión, los estudiantes deberían haber comparado los síntomas de la influenza con los de la gripe y haber contrastado la información de la lectura con vivencias propias o familiares.

El quinto ejercicio se aplicó a los grados 2do y 5to por medio del cuento “Había una vez un virus, los resultados que se obtuvieron fueron:

Para las preguntas del nivel literal, el 90 % de los estudiantes contestaron correctamente. Con relación a la pregunta Nro. 1, ¿cuál era el punto

débil del virus?, cuatro niños dijeron “que era agua y jabón” y un niño respondió “que no tenía ningún punto débil porque era muy fuerte”. Con relación a la pregunta Nro. 2, ¿qué medidas debemos tener para no enfermarnos?, un niño respondió “cuidarse al saludar”, tres niños respondieron “lavarse las manos”, uno de ellos agregó “usar tapabocas”; adicionalmente un niño dijo que se debía “estar a dos metros de alguien con gripe”. Esta última respuesta es particularmente importante porque el niño contestó desde su cotidianidad (Distanciamiento social). Para la pregunta Nro. 3, ¿qué pasó al final de la historia?, un niño no respondió, otra niña dijo que “había un virus sobre coronavirus”, un niño respondió que “un virus nos ataca”, otro dijo que “un virus nos enfermó”, y uno más contestó que “nos debemos cuidar”.

Con relación a la pregunta Nro. 4, ¿cómo podemos protegernos de un virus?, en general los niños dijeron “usar tapabocas y lavarse las manos”, solo un niño mencionó “usar alcohol”; esta última respuesta “usar alcohol” no se menciona en el texto, pero sí aparece en una ilustración, lo que implica un procesamiento mental para recordar que estaba allí o para contestar desde sus vivencias o cotidianidad. Otro niño adicionalmente menciona “comer ensalada”, lo cual resulta interesante porque asocia desde su cotidianidad que consumir ensalada tiene relación con una vida saludable (ver Ilustración 1).



Ilustración 1. Cuento había una vez un virus.

Fuente: UNICEF, 2020.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Para este ejercicio, sobre las preguntas del nivel inferencial, el 100 % de los estudiantes respondieron correctamente.

Para la pregunta Nro. 5, se solicitó a los estudiantes analizar Ilustración 2 que se incluye en el cuento. Sobre esta, un estudiante escribió “analizando”, otro escribió “microscopio”, uno escribió “científico” y dos más respondieron “estudiando”, respuestas que se relacionan con los elementos que se muestra en la ilustración o que se pueden deducir de las actividades que está realizando el personaje. En general, todas las respuestas se relacionan con el quehacer de un científico, lo que corresponde a un nivel literal de lectura.



**Ilustración 2.** Cuento había una vez un virus.  
**Fuente:** UNICEF, 2020.

Se formuló a partir de la Ilustración 3 presente en el texto la pregunta Nro. 6, ¿qué significa cuidarnos y quedarnos en casa?, frente a esta un niño contestó “un virus atacó”, dos respondieron que “debemos cuidarnos” y otros dos que “son consejos”. Se considera que todas estas respuestas están en el nivel crítico, incluyendo la primera, porque el niño está haciendo la asociación entre el virus, quedarse en casa y posiblemente la cuarentena que le tocó vivir durante la pandemia de la COVID-19.



**Ilustración 3.** Cuento había una vez un virus.  
**Fuente:** UNICEF, 2020.

Frente a la pregunta del nivel crítico ¿qué aprendí?, las respuestas fueron 100 % correctas, entre ellas se pueden encontrar: “entendí que era una historia buena sobre coronavirus”, “que había un virus sobre coronavirus”, “que es sobre un virus con corona”, “a estar pendiente”, “a no tocar objetos y a cuidarnos”.

Al final de la actividad los niños comentaron: “un virus no se puede enfermar con otro virus, es decir; un virus no se enferma”, “un virus nos enfermó”, “un virus nos atacó”, “debemos cuidarnos”, “el coronavirus es mortal y muchas personas se murieron”.

En este ejercicio se destaca que los niños fueron más allá del texto y comenzaron a hablar por sí mismos, este documento se escogió porque se relacionaba con la situación actual que cada uno de ellos estaba viviendo; al leerlo, el texto les brindó la oportunidad de expresar sus sentimientos, lo cual no es extraño porque

tanto los cuentos, la poesía, los libros álbum, los mitos, las leyendas o los fragmentos de canciones, entre otras formas de narración, ayudarían para dar forma a esos paisajes interiores, simbolizar las emociones y de esta forma construir sentido y así también una posición como sujeto, activando desde aquí una actividad narrativa propia, a partir de la lectura. (Guiñez y Martínez, 2015, p. 118)



### 3.3 Resultados Fase 3 - evaluación del desarrollo de la competencia lectora y del aprendizaje lector

Cuando se revisa el comportamiento de las respuestas de los estudiantes en los diferentes ejercicios se observa que, inicialmente, los niños se ubicaron en el subnivel inicial de los tres niveles de comprensión lectora, lo que se explicaría por tener el texto disponible, además, por los antecedentes personales y familiares de lectura, de acuerdo con los resultados de la encuesta donde todos contestaron que en su casa había libros y que les gustaba leer.

En la fase 2 ya los estudiantes no tuvieron disponible los textos para contestar las preguntas; en el primer ejercicio, el grupo del grado 2do mejoró, ubicándose en el subnivel avanzado de los tres niveles, mientras el grupo de tercer año disminuyó drásticamente en sus resultados, ubicándose en el subnivel elemental de los tres niveles; una explicación a este resultado puede ser que en el primer ejercicio los estudiantes no tuvieron acceso al texto. Ocurrió para los dos grupos la misma situación en el ejercicio tres; sin embargo, en los ejercicios Nro. 4 y Nro. 5 los dos grupos alcanzan el subnivel avanzado en los tres niveles.

La mejoría progresiva en los niveles de comprensión lectora se puede deber a que el tipo de lectura (cuento) actúa como un motivador para los niños, se ha encontrado que “[...] “la motivación y el éxito en la lectura están relacionados”, niños pequeños motivados obtienen mejores resultados que estudiantes de mayor edad sin motivación” (Solé, 2010, p. 5). Desde hace algún tiempo se ha realizado un llamado de atención para que se comprenda que “el aprendizaje de las Ciencias Naturales supone el desarrollo de ciertas habilidades de pensamiento

relacionadas con la lectura que se deberían promover en el contexto formal del aula” (Maturano, Soliveres, Perinez y Álvarez 2016, p. 105).

Las diferentes actividades seleccionadas permitieron analizar los niveles de comprensión textual, inferencial y crítico de los estudiantes al realizar las lecturas; no se considera que un nivel sea superior a otro porque cumplen funciones diferentes, la diferencia es la exigencia en el proceso cognitivo para pasar de una a otra. (MinEducación, 2015).

La actividad Nro. 2 en la que se leyeron dos cuentos relacionados con el virus de la influenza y con la COVID-19 llevó a los niños a ir más allá del texto, lograron establecer una relación entre lo conocido - lo desconocido y las semejanzas - diferencias entre la información dada y las posibles referencias personales, familiares o sociales asociadas al tema y a la actual situación de pandemia.

El nivel inferencial implica la capacidad de hacer deducciones y “desentrañar intenciones en el texto, más allá de lo que las palabras expresan” (MinEducación, 2015, p. 2-3) los resultados mostraron que un 79 % de los estudiantes alcanzaron este nivel; mientras que en el nivel crítico se espera que el estudiante asuma “posiciones críticas y relacione el texto con otros textos, situaciones o contextos” (MinEducación, 2015, p. 2-3) en la actividad realizada el 71,66 % de los estudiantes mostraron este nivel.

En la Fase 2 la actividad implicaba leer y contestar inmediatamente en los porcentajes de respuestas correctas, la implementación de estrategias metacognitivas se evidenció en el ejercicio Nro. 1 con el cuento “el cactus y sus amigos”, el porcentaje de respuestas correctas disminuyó



ligeramente en el nivel literal, pero los niveles inferencial y crítico aumentaron. En contraste en el ejercicio Nro. 2 con el “cuento Planti y la fotosíntesis” realizado con el grupo del grado 3ro, los porcentajes de respuestas correctas disminuyeron en todos los niveles, lo que era de esperarse, porque no tuvieron disponible el texto para su consulta.

En el ejercicio Nro. 3 con el cuento “La pelea del cuerpo” las preguntas tuvieron mayor exigencia, llevando a los estudiantes a reflexionar y a superar el mismo nivel inferencial, en las respuestas se observa que el 50 % de los niños son capaces de imaginarse el tema a partir del título “*de una discordia entre las partes del cuerpo*”, “*de una guerra*”, “*se trata del cuerpo*”, uno de los niños fue capaz de proponer un nuevo título para el texto “*la unión hace la fuerza*”.

En el ejercicio Nro. 4 el cuento “*Había una vez un virus*”, como recurso, fue un texto relacionado con la actual pandemia de la COVID-19; con relación a él, en el nivel literal se alcanzó un 90 % de respuestas correctas y, en el inferencial y crítico un 100 % de respuestas correctas. Los resultados obtenidos parecen obedecer a la relación entre el cuento y la cotidianidad vivida por cada niño, de esta forma se obtuvo un sinergismo que llevó a que los niños fueran más allá de lo puramente literal; por ejemplo, un niño por su propio interés decidió dibujar el cuento trabajado (ver Ilustración 4).



**Ilustración 4.** Recreación cuento *Había una vez un virus*.

Fuente: Fotografía propia.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Otros niños expresaron su deseo de que se terminara rápido el virus para volver al colegio; en general, los niños respondieron combinando información del texto con sus propias vivencias.

En el ejercicio Nro. 5, se utilizaron nuevamente preguntas correspondientes a los tres niveles, las cuales fueron respondidas en forma correcta por todos los niños; lo interesante acá, es que se introdujo un elemento nuevo, la palabra “gripe”.

En internet es posible encontrar versiones de este cuento con el nombre ‘Daniel y la gripa’, pero se prefirió utilizar aquel con el nombre ‘Daniel y la influenza’, con la intención de que los estudiantes pudieran preguntarse si había diferencias entre la influenza y la gripe. Particularmente todos los niños manifestaron no encontrar diferencias entre ambas palabras, lo que muestra que fueron capaces de ir más allá de la lectura literal, al asociar el texto con las imágenes y sus propias vivencias.

El cruce analítico expuesto en los resultados permite evidenciar que los estudiantes, a través de la diferenciación, la semejanza, la relación entre lo conocido y desconocido y los aspectos atrayentes del cuento, pueden construir relaciones semánticas que otorgan nuevos sentidos en donde el texto es construido juntamente con y desde el lector. (Guiñez y Martínez, 2015, p. 125)

Cuando se trabajó el texto sobre la COVID-19 los niños construyeron sus propias expresiones. Algunas respuestas sobre lo ocurrido tienen un mayor nivel de elaboración, un niño de 9 años dijo: “*salió una vacuna mala y toca esperar hasta enero que saquen otra vacuna nueva, que la tienen en forma de líquido por el espacio y nos proteja*”, con esta respuesta se observa que su capacidad de reflexión es capaz de llevarlo a plantear una posible vía de aplicación de la vacuna; sobre esto, otro niño dijo que “*Shlomoh vive en una fantasía donde el virus acabará*

*pronto*” reflexión que también puede ser válida dentro de la lógica de lo que puede haber escuchado o vivido.

Por otro lado, cuando se preguntó a los estudiantes por el punto débil del virus, las respuestas fueron, en su mayoría, que el agua y el jabón, sin embargo, uno de ellos respondió “*no tiene, es fuerte*”; de igual manera, respondieron correctamente sobre medidas de cuidado, con expresiones relacionadas con el autocuidado y el aislamiento social.

En esta investigación a partir de la primera actividad se encontró que a medida que se realizaron las siguientes lecturas y aumentó el nivel de complejidad de los ejercicios, los estudiantes se mantuvieron en su mayoría en las categorías intermedia y avanzado de los niveles inferencial y crítico, esto puede deberse a que al ser el colegio una institución privada de clase económica media los niños han recibido de sus padres un capital cultural que les facilitó comprender los textos. Esta deducción se logra a partir de dos preguntas planteadas a ellos donde todos manifestaron que en sus familias leían y que a ellos mismos les gustaba leer.

De acuerdo con el informe de desempeño del área de ‘lenguaje’ en las pruebas “Saber 3” del año 2018 (años 2012-2017), en Colombia se encontró que el puntaje promedio obtenido en las instituciones aumenta considerablemente a medida que se tiene un mayor nivel socioeconómico, también se encontró que los resultados fueron considerablemente mejores para los establecimientos privados en comparación con los oficiales (ICFES, 2018, pp. 20-50), lo cual está acorde a los resultados obtenidos con los estudiantes participantes de esta investigación.

Es importante resaltar que los hábitos de lectura son influenciados por el capital cultural; en la propuesta de Bourdieu (2001, p.136); el capital cultural puede existir en tres formas: “en estado interiorizado o incorporado, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas [...]; y, finalmente, en estado institucionalizado [...]”. Y es que, el capital cultural, tal como lo plantean Chiu, Hong y Hu (2015) y Kimelberg (2014) representa una combinación de lenguajes, patrones de pensamiento, conductas y hábitos culturales que la familia le aporta al niño, transferencia que no se hace pasivamente de padres a hijos sino intencionalmente. También se ha señalado la importancia de que los padres compartan con sus hijos a temprana edad experiencias culturales debido a que esto se convierte en un determinante en la formación del capital cultural (Espinal, Ramos y Gómez, 2020).

## Conclusiones

El cuento es un recurso pedagógico para reforzar el aprendizaje en la educación primaria, ya que permite que el estudiante se adentre en distintas temáticas de diversas áreas de una forma más llamativa.

La implementación de la secuencia didáctica y de las estrategias metacognitivas mediante la realización de actividades de lectura grupal de cuentos permitió introducir conceptos de ciencias como investigación, fotosíntesis, mutualismo, virus, COVID y otras enfermedades, de una forma amena y productiva; su utilización a futuro podría ser una estrategia importante para que los estudiantes adquieran y entiendan algunos conceptos del lenguaje de la ciencia que facilite el aprendizaje. En este caso, se pudo desarrollar habilidades metacognitivas que si se siguen



incentivando debería repercutir positivamente en el futuro académico de los estudiantes.

En general se observó que la utilización de cuentos para introducir temas de ciencias naturales en niños es un recurso pedagógico adecuado que motivó a los estudiantes no solo ha apropiarse de los conceptos allí planteados, sino que también los llevó a superar el texto y discutir sobre situaciones que los estaban afectando.

## Referencias

- Aguilar, X., Cañate, S., y Ruiz, Y. (2015). *El cuento: Herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria*. [Tesis de grado]. Licenciatura En Pedagogía Infantil. Universidad de Cartagena. Recuperado de <https://bit.ly/3svo53K>
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Busquets, T., Silva, M., y Larrosa, P. (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales: Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42, pp. 117–135. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000300010>
- Bustingorry, S.O., y Mora, S.J. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), pp. 187–197. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Cerdán, S. (2016). *Los Cuentos en Ciencias: Una herramienta didáctica aplicada en el aula* [Tesis de grado]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/211102195.pdf>
- Cervetti, G. N., Barber, J., Dorph, R., Pearson, P. D., y Goldschmidt, P.G. (2012). The impact of an integrated approach to science and literacy in elementary school classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(5), pp. 631–658. <https://doi.org/10.1002/tea.21015>
- Chamorro, D., Barletta, N., y Mizuno, J. (2013). El lenguaje para enseñar y aprender las ciencias naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana. *Revista Signos*, 46(81), pp. 3–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000100001>
- Chiu, S. I., Hong, F. Y., y Hu, H.Y. (2015). The effects of family cultural capital and reading motivation on reading behaviour in elementary school students. *School Psychology International*, 36(1), pp. 3–17. <https://doi.org/10.1177/0143034314528488>
- Cisneros, M. (2008). Ciencia y lenguaje en el contexto académico. *Lenguaje*, 36(1), pp. 117–137. Recuperado de <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i1.4869>
- Espinal Monsalve, N. E., Ramos Ramírez, A. D., y Gómez Hernández, L. Y. (2020). Poniendo a prueba la teoría de la reproducción del capital cultural en Colombia. Caso de las artes escénicas, conciertos y cine. *Lecturas de Economía*, 92, pp. 101–131. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n92a04>
- Espinoza, A. (2006). La especificidad de las situaciones de lectura en “Naturales.” *Lectura y Vida*, pp. 1–12. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27\\_01\\_Espinoza.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Espinoza.pdf/view)
- Figuroa Sepúlveda, S., y Tobías Martínez, M.Á. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista de Educación de La Universidad de Granada*, 25.



- <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.105>  
Gallego Ortega, J. L., Figueroa Sepúlveda, S., y Rodríguez Fuentes, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, pp. 187–208. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- Gómez, L.F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVIII(3–4), pp. 95–126.
- Guiñez, M y Martínez, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3º y 4º de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios Pedagógicos*, XLI, pp. 115–134.
- ICFES. (2018). Resultados nacionales Saber 3º, 5º y 9º 2012-2017. En [icfes.gov.co](http://icfes.gov.co) [página web]. Recuperado de [https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1323329/Informe\\_nacional\\_saber\\_569\\_2012\\_2017.pdf](https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1323329/Informe_nacional_saber_569_2012_2017.pdf)
- ICFES. (2020). *Información general estudios internacionales*. ICFES. [Página web]. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/informacion-general-estudios-internacionales>
- Jiménez Pérez, E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectoras. *Lenguaje y Textos*, 41, pp. 19–26.
- Kimelberg, S. M. D. (2014). Beyond test scores: Middle-class mothers, cultural capital, and the evaluation of urban public schools. *Sociological Perspectives*, 57(2), pp. 208–228. <https://doi.org/10.1177/0731121414523398>
- Langdon, J., Botnaru, D.T., Wittenberg, M., Riggs, A.J., Mutchler, J., Syno, M., y Caciula, M.C. (2019). Examining the effects of different teaching strategies on metacognition and academic performance. *Advances in Physiology Education*, 43(3), pp. 414–422. <https://doi.org/10.1152/advan.00013.2018>
- Lu, S.J., Liu, Y.C., Lin, M.C., y Lu, F.H. (2019). Evaluating reading material formats on children learning in science education. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(2), pp. 99–104. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.2.1181>
- Maturano, C.I, Soliveres, M.A, Perinez, C., Álvarez Fernández, I. (2016). Enseñar ciencias naturales es también ocuparse de la lectura y del uso de nuevas tecnologías. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27, 103–117.
- Méndez del Portal, R. (2018). El Valor del cuento como recurso didáctico. *Unifé*, 41–44. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1167>
- Meza, R., y Telleria, M. (2017). La lectura como estrategia de enseñanza de las ciencias naturales y matemática. *Enseñanza de Las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 1, 2760–2764. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/294490>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2008). *Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA*. Al Tablero. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulo-162392.html>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). Los niveles de lectura. In *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Recuperado de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co>
- Mora, A. (2002). Obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conceptos del área de ciencias en niños de edad escolar. *Inter Sedes*, 3(5), 75–89.
- OCDE. (2019). Colombia - Country Note - PISA 2018



- Results. In *Colombia - Country Note - PISA 2018 Results*. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA\\_2018\\_CN\\_COL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA_2018_CN_COL.pdf)
- Pérez, D., Pérez, A. I., y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso didáctico. *Ciencias*, 1-29. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817922.pdf>
- Romero, Y., y Tapia, F. (2014). Desarrollo de las habilidades cognitivas en niños de edad escolar, *Multiciencias*, 14(3), 297-303. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90432809008.pdf>
- Roslan, R.M. (2008). *The Use of Stories in Primary Science Teaching and Learning*. University Brunei Darussalam. Recuperado de [https://www.academia.edu/5860697/The\\_use\\_of\\_stories\\_and\\_storytelling\\_in\\_primary\\_science\\_teaching\\_and\\_learning](https://www.academia.edu/5860697/The_use_of_stories_and_storytelling_in_primary_science_teaching_and_learning)
- Rudolph, C., Maturano, C. I., Soliveres, M. A., y Perinez, C. (2016). Escribir ciencia: Un desafío que comienza en la escuela primaria. *Revista Eureka*, 13(3), pp. 544-557. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/920/92046968003.pdf>
- Salamanca, M.Y. (2018). *Enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión de lectura: Aportes desde la escuela nueva*. [Tesis de Maestría]. Universidad de la Sabana.
- Sanmartí, N. (1996). Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 8, pp. 27-39. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1121-para-aprender-ciencias-hace-falta-aprender-a-hablar-sobre-las-experiencias-y-sobre-las-ideaspdf-aqaR9-articulo.pdf>
- Santiago, Á., Castillo, M., y Morales, D. (2017). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, 26, pp. 27-38. <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios27.38>
- Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. *Docentes*, pp. 1-9. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 36, pp. 25-46. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142014000200003&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142014000200003&script=sci_abstract&tlng=es)
- UNICEF. (2020, abril). *Cuento: había una vez un virus*. Recuperado de <https://www.unicef.org/venezuela/media/3381/file/Cuento%20hab%C3%ADa%20una%20vez%20un%20virus.pdf>
- Zerpas, B. (2014). *Cuento: no son magos. ¡Son científicos!* Recuperado de <http://blancazerpas.blogspot.com/2014/04/cuentono-son-magosson-cientificos-cuento.html>



## Acciones para impulsar la permanencia de las empresas familiares de Huajuapán de León, Oaxaca - México

Actions to promote the permanence of family businesses in Huajuapán de León, Oaxaca - Mexico

Fecha de recibido: 21 / 04 / 2021

Fecha de aceptación: 24 / 11 / 2021

**Adelita Osorio García.** Maestranda en Administración de Negocios de la Universidad Tecnológica de la Mixteca - Huajuapán de León, Contadora de la Universidad Luis Donaldo Colosio. México. **Correo electrónico:** adeosorio.05@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8816-0313>

**Mónica Teresa Espinosa Espíndola.** Doctora en Administración de la Universidad Autónoma de Querétaro, Magíster en Administración pública de la Universidad de Warwick, Licenciada en Administración de la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesora Investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Tecnológica de la Mixteca - Huajuapán de León. México. **Correo electrónico:** monitte@mixteco.utm.mx **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0247-7323>

**Yannet Paz Calderón.** Doctora en Economía Política del desarrollo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Profesora Investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Tecnológica de la Mixteca - Huajuapán de León. México. **Correo electrónico:** ypaz@mixteco.utm.mx **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5787-9763>

**Adolfo Maceda Méndez.** Doctor en Ciencias Matemáticas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Magíster en Ciencias en la especialidad de Matemáticas. Profesor Investigador del Instituto de Física y Matemáticas de la Universidad Tecnológica de la Mixteca - Huajuapán de León. México. **Correo electrónico:** adm@mixteco.utm.mx **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7216-5416>

### Cómo citar este artículo

Osorio G, A., Espinosa E, M.T., Paz C, Y., y Maceda M, A. (2022). Acciones para impulsar la permanencia de las empresas familiares de Huajuapán de León, Oaxaca - México. NOVUM, 1(12), pp. 66 – 77.

### Resumen

**Objetivo:** Con este artículo se busca analizar una muestra de empresas familiares a cargo de la segunda generación familiar, para identificar acciones que pueden implementar otras empresas de su tipo e impulsar su permanencia. **Metodología:** La metodología fue cualitativa, basada en 23 entrevistas a propietarios de empresas familiares de segunda generación para evaluar su grado de profesionalización. **Hallazgos:** El 74 % de las empresas analizadas tienen metas claras y sus decisiones son centralizadas, el 91.3 % planean sus actividades, aunque no por escrito y no tienen procedimientos de evaluación, pero el propietario supervisa todas las actividades. El 8.7 % contrata profesionales externos a la familia buscando un mejor desempeño, el 69.5 % están en vías de lograr la profesionalización y solamente 4.34 % tienen un alto grado de profesionalización. **Conclusión:** Las empresas analizadas implementan acciones que les dan formalidad y permanencia. Se propone que las empresas familiares jóvenes tomen como ejemplo las acciones de las empresas analizadas para aumentar sus posibilidades de permanencia. **Palabras clave:** Empresa; Gestión de empresas; Administración financiera; México.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

## Abstract

**Objective:** This article aims to analyze a sample of family businesses run by the second-generation family to identify actions that can be implemented by other businesses of this type and to promote their permanence. **Methodology:** The methodology was qualitative, based on 23 interviews with owners of second-generation family businesses to assess their degree of professionalization. **Findings:** 74 % of the companies analyzed have clear goals and their decisions are centralized, 91.3 % plan their activities, although not in writing and do not have evaluation procedures, but the owner supervises all activities. 8.7 % hire professionals from outside the family in search of better performance, 69.5 % are in the process of achieving professionalization and only 4.34 % have a high degree of professionalization. **Conclusion:** The analyzed companies implement actions that give them formality and permanence. It is proposed that young family businesses take as an example the actions of the companies analyzed to increase their chances of permanence. **Keywords:** Enterprises; Business management; Financial administration; México.

## Introducción

La presente investigación contribuye a la consolidación de la literatura relacionada con las problemáticas que enfrentan las empresas familiares y las acciones que pueden llevar a cabo para impulsar su permanencia en el mercado. El 87 % de las empresas familiares en el mundo son lideradas por un director general (KPMG, 2021) que es integrante de la familia. En América Latina, se estima que nueve de cada 10 empresas son familiares (Serrano, 2016). En México, las empresas familiares contribuyen con más del 62 % del Producto Interno Bruto - PIB y con 70 % del empleo (González, 2019). Las empresas familiares de acuerdo con Gravinsky (2008), son aquellas donde dos o más familiares o grupos de familias socias son los propietarios y las operan buscando siempre la continuidad del negocio o grupo a través de las generaciones.

Dada la importancia de las empresas familiares, su desaparición puede causar desequilibrio económico y para evitarlo Quejada y Ávila (2016), señalan que las empresas familiares deben estructurar bien sus empresas y establecer estrategias de permanencia a través de la

“profesionalización de sus recursos humanos, administrativos y financieros” (p. 151). La profesionalización de una empresa familiar significa ir estructurando de manera formal sus procesos para que existan bases sólidas respecto a su funcionamiento.

A nivel internacional, diversos autores coinciden en que menos de una tercera parte de las empresas familiares tiene éxito al pasar la dirección de la primera a la segunda generación (Aileron, 2013; Handler y Kram, 1998).

Esta investigación se centra en la Heroica Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca - México, donde el 90 % de las empresas establecidas son microempresas comerciales y de servicios (Barradas, Espinosa y Reyes, 2014) y también comparten la característica de ser empresas familiares que fueron creadas por las necesidades económicas de sus propietarios (Villagómez, 2010).

El objetivo general de esta investigación fue analizar el grado de profesionalización de una muestra de empresas familiares bajo la dirección de la segunda generación en la Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca - México para



Licencia Creative Commons Atribución - No comercial - Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

identificar acciones que pueden realizar las empresas familiares más jóvenes para impulsar su permanencia en el mercado.

En primer lugar, se integró una muestra de 23 empresas familiares bajo la dirección de la segunda generación y se les aplicó un cuestionario integrado siguiendo la metodología de Tagiuri y Davis (1982), y los elementos más importantes de profesionalización que identifica Belausteguigoitia (2012). A partir de los resultados se identifican 18 acciones que en su mayoría han realizado las empresas analizadas, se pudo notar que algunas las realizan de manera formal, y otras, aún se siguen de manera informal, pero en todos los casos cumplen con aspectos de planeación, evaluación, objetividad, imparcialidad y han ido formalizando diferentes aspectos de la organización.

## 1. Metodología

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo y fue de alcance exploratorio descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Esta investigación es relevante ya que permite conocer el grado de profesionalización de las empresas familiares que han tenido aciertos importantes en su funcionamiento; por ello, se encuentran bajo la dirección de la segunda generación. La relevancia de la investigación radica en que finaliza con una lista de acciones que pueden ser de utilidad para el 90 % de empresas de la ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca - México, empresas familiares jóvenes.

Para esta investigación, se integró una muestra a juicio del investigador a partir del método 'Bola de nieve' sugerido por Malhotra (2008). Para elegir a las empresas que integrarían la muestra se establecieron tres criterios: primero, que se tratara de empresas familiares; segundo, que estas ya hubieran pasado por el proceso de

sucesión y tercero, que estuvieran ubicadas en de la Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca - México. Se optó por integrar la muestra de esta manera ya que no existe ningún listado en el que se establezca cuáles son las empresas familiares de la ciudad de Huajuapán que ya pasaron por este proceso tan importante. Siguiendo el método de bola de nieve, se contactó al primer director de una empresa familiar por medio de referencias personales y este a su vez hizo la recomendación con otro director de otra empresa que cumpliera con los criterios establecidos; así sucesivamente, hasta integrar una muestra de 23 empresas familiares de segunda generación.

Para realizar el trabajo de campo se desarrolló un instrumento de investigación retomando la metodología tanto de Tagiuri y Davis (1982) como de Belausteguigoitia (2012), ya que estos autores coinciden en dividir el análisis de la empresa en tres partes: familia, empresa y propiedad. Los temas de la entrevista fueron los que se muestran en la Tabla 1. Este instrumento se utilizó para realizar las entrevistas semiestructuradas, que permitieron analizar el grado de profesionalización de las empresas e identificar aquellas acciones que les han permitido permanecer.

**Tabla 1.** Temas analizados en las entrevistas.

Subsistema de la empresa familiar	Aspectos analizados
Empresa	Existencia y claridad de metas, evaluación del desempeño, existencia de un consejo de administración, oportunidad de desarrollo para los integrantes más jóvenes de la familia, existencia de profesionales ajenos a la familia.
Familia	Claridad en las políticas para contratar familiares, consideración de la familia en los planes empresariales, existencia de un consejo de familia, realización de



	reuniones familiares, visión compartida de la empresa, trabajo armónico, pronta solución a los conflictos y planes posteriores al retiro para los miembros de la generación mayor.
Propiedad	Evaluaciones respecto al valor financiero de la empresa, organización formal y transparencia de la información financiera, existencia de un testamento.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Tagiuri y Davis (1982); Belausteguigoitia (2012).

## 2. Marco Teórico

Es fundamental comprender algunos conceptos asociados a esta investigación. De acuerdo con la Real Academia Española de la Lengua, la empresa es una organización dedicada a actividades industriales, mercantiles o de prestación de servicios con fines lucrativos. Por otra parte, Münch (2011, p. 139) considera que la empresa “no solo es un grupo social sino además económico, en el cual, mediante el capital, el trabajo y la coordinación de recursos, produce bienes y servicios para satisfacer las necesidades de la sociedad”.

En el caso de la empresa familiar, Grabinsky (2008, p. 20), establece que la empresa familiar “es aquella en donde dos o más familiares o grupos de familias socias son los propietarios y las operan asumiendo decisiones tanto pequeñas como trascendentales, buscando siempre la continuidad del negocio o grupo a través de las generaciones”. Por su lado, Kamei (2008), señala que las empresas familiares son aquellas en las que al menos tres miembros de la familia trabajan activamente, la empresa está en control de al menos dos generaciones y los miembros de la familia que la controlan, tienen la intención de transmitirla a la siguiente generación.

Dado lo anterior es que se hace importante revisar la empresa familiar en México, según el estudio sobre empresas familiares del Instituto de Emprendimiento Eugenio Garza Lagüera, el 85 % de las empresas existentes en México son familiares; generan aproximadamente el 85 % de empleos, con un aporte al PIB del 60 % (Velasco, 2017). Como puede verse, las empresas familiares en el país independientemente de su tamaño han demostrado ser el sostenimiento de la economía nacional y local; por lo tanto, su permanencia es de suma importancia teniendo como reto el crecimiento, la madurez y la continuidad de estas a través de las generaciones.

De acuerdo con Rey (2010, p. 68), profesionalizar la empresa “hace referencia a la existencia de una estructura organizativa y de gestión en la cual priman los valores empresariales y donde los directivos de la organización poseen la formación y capacitación necesarias para el puesto de trabajo que ocupan”. El proceso de profesionalizar a la empresa es necesario en las empresas familiares, porque, suelen presentarse traslapes entre los asuntos empresariales y familiares que afectan los dos ámbitos; “la profesionalización de las pymes no solo les ayudará a ser transparentes y a manejar sus stocks, sino que les permitirá aprender a diferenciar entre lo que deben hacer y la capacidad que hoy poseen” (Martínez, 2021, párr. 4).

De acuerdo con Rueda (2011), la profesionalización

es la herramienta más adecuada para disminuir los índices de fracaso corporativo que enfrentan este tipo de compañías, además miles de empresas exitosas alrededor del mundo han demostrado que mediante procesos de profesionalización es posible desarrollar su máximo potencial destacando las ventajas competitivas propias de una compañía tanto en el ámbito local como internacional. (p.7)



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Los primeros en tomar conciencia de este proceso deben ser el propietario y director general de la misma, así como su equipo operativo, para que en conjunto logren los objetivos de crecimiento que les permitan competir no solo de forma local, sino aspirar a

hacerlo de manera estatal, nacional e incluso internacional. A continuación, en la Tabla 2 se muestran las principales diferencias entre una empresa familiar profesional y una no profesional.

**Tabla 2.** Características de las empresas familiares profesionales y no profesionales.

<b>Profesional</b>	<b>No profesional</b>
Asignación de puestos basada en capacidades.	Asignación de puestos basada en relaciones e intereses familiares.
Dirección objetiva racional. Existe un sistema administrativo desarrollado.	Dirección subjetiva. Carencia de método en la administración.
Toma de decisiones basada en la información.	Toma de decisiones basada principalmente en la intuición.
Existencia de una estructura organizacional que responde a las necesidades del negocio.	Existe una estructura inadecuada que puede responder a las necesidades de la familia.
Consejo de Administración eficazmente integrado, operando con regularidad.	No existe un consejo de Administración que opere como tal.
El plan de sucesión es conocido por todos los involucrados.	No existe un plan de sucesión.
Toma de decisiones descentralizada: la autoridad y responsabilidades se delegan.	Toma de decisiones centralizada: la autoridad y responsabilidad no se delega.
Existe una planeación estratégica.	Se improvisa sin rumbo fijo.
Existe una visión clara y es compartida por todos los miembros de la organización.	La visión del negocio no está clara y los elementos de la organización la desconocen.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Belausteguigoitia (2012).

De acuerdo con la información proporcionada en la tabla anterior, para pasar de una empresa familiar no profesional a una empresa profesional, se requiere de un plan y de una evaluación constante para su implementación y mejora.

Para asegurar el éxito de la profesionalización de la empresa familiar, Trevinyo (2010), propone cuatro etapas:

1. Incorporar profesionales a los puestos directivos de la empresa con la intención de agregar valor al negocio familiar.
2. Tener un consejo asesor como apoyo en la transición hacia la profesionalización.
3. Incorporar miembros externos al consejo de administración, que sean profesionales independientes con la experiencia y visión

necesaria para identificar las oportunidades de negocio.

4. Contar con un consejo de administración activo capaz de aconsejar, administrar, profesionalizar y hacerlo en forma dinámica.

### **2.1 La importancia de la empresa familiar en la Heroica Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca - México**

La ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca - México, es la cuna de la Canción Mixteca, se ubica en la Región Mixteca del estado de Oaxaca y su territorio es accidentado por la confluencia de diversos conjuntos montañosos. Desde finales de la década de los setenta “el estado de Oaxaca, al igual que Veracruz, Puebla y Guerrero, forma parte de las nuevas regiones que se integraron al flujo migratorio internacional”



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

(Alvarado, 2008, p. 86). En el estado de Oaxaca, “la Región Mixteca es la que tiene mayor tradición migratoria de la entidad, destacando los distritos de: Juxtlahuaca, Huajuapán, Nochixtlán y Tlaxiaco” (Dirección General de Población de Oaxaca, 2021, p. 1). Esto permite apreciar la importancia de las empresas familiares en la economía local ya que, “son generadoras de empleo y oferentes de bienes y servicios a la comunidad” (Villagómez, 2010 p. 63). Además, constituyen una alternativa para frenar la migración.

Desafortunadamente, de acuerdo con lo analizado en esta investigación, estas empresas han sido creadas por la necesidad de autoempleo y han sido administradas de forma empírica, por lo que

su estructura organizacional y administrativa es frágil, lo que pone en peligro su permanencia.

Para analizar el grado de profesionalización de las empresas familiares de la ciudad de Huajuapán de León, se utilizó el modelo de los tres círculos, planteado por Tagiuri y Davis (1982), que consiste en el análisis de tres subsistemas de la empresa familiar que se encuentran íntimamente conectados: familia, empresa y propiedad. Dentro de este modelo existen cuatro áreas de intersección marcadas con los números 4, 5, 6, y 7, que muestran las interacciones que tienen lugar en la empresa y su relación con la familia y con quienes tienen parte de su propiedad (ver Figura 1).

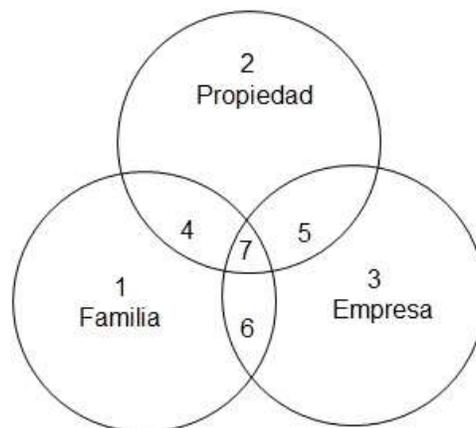


Figura 1. Modelo de los tres círculos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Tagiuri y Davis (1982).

### 3. Análisis del grado de profesionalización de la muestra de empresas familiares de la Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca - México

En este apartado se presentan los resultados del diagnóstico realizado a la muestra de 23 empresas familiares de segunda generación para conocer su grado de profesionalización. Se aplicaron entrevistas a sus directivos para contar con un

panorama general de los tres subsistemas del modelo de Tagiuri y Davis (1982), empresa, familia y propiedad.

#### 3.1 Resultados del análisis del subsistema empresa

El 26 % de las empresas familiares sí llevan a cabo una planeación por escrito en la que establecen sus objetivos, señalando claramente tiempos y responsables de manera formal. El 74



Licencia Creative Commons Atribución - No comercial - Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

% restante, aunque tiene total claridad en sus metas y las comunica a todos los integrantes de la empresa, no lo hace por escrito. Como estas empresas no enfrentaron cambios bruscos en cuanto a sus dirigentes, a pesar de no tener sus planes por escrito, pudieron realizarlos sin contratiempos.

En cuanto a la realización de planeación estratégica, el 8,7 % de las empresas familiares señaló que sí realiza un plan por escrito con una duración mayor a 12 meses, mientras que el 91,3 % de las empresas familiares analizadas planea únicamente de manera informal, no lo hace por escrito, aunque reiteraron que tienen total claridad en relación con sus objetivos para un periodo de entre seis y diez años, lo que constituye una ventaja, además de que estos planes a futuro también se dan a conocer a todos los miembros de la empresa.

El 91,3 % de las empresas familiares no realiza evaluaciones de su desempeño de manera regular, ni formal, ya que no cuentan con formatos o métodos estandarizados para evaluar el desempeño. La evaluación la realiza el propietario a través de la supervisión constante de todo lo que se hace en la empresa.

Además, el 100 % carece de un consejo de administración formal que planee y evalúe el rumbo estratégico de la empresa. Esto puede explicarse debido a que el 74 % de las empresas familiares analizadas están constituidas por tres o cuatro miembros de la familia y difícilmente cuentan con la cantidad suficiente de colaboradores familiares para formar un consejo con todos sus roles y funciones.

En la Tabla 3 se muestran algunas características relacionadas con el ambiente empresarial y las oportunidades de ascenso a las que tienen derecho los miembros de las familias empresarias.

**Tabla 3.** Ambiente empresarial y oportunidades de ascenso.

Existe un ambiente empresarial que permite el desarrollo de los miembros de la generación más joven.	75 %
Las promociones se basan en méritos y las compensaciones de los integrantes de la familia se otorgan de acuerdo con sus habilidades.	70 %
Existe una definición precisa de puestos y todos tienen claro lo que se espera de ellos en la empresa.	71 %
La empresa cuenta con políticas claras sobre la contratación de familiares.	61%

**Fuente:** Elaboración propia.

Con respecto a la contratación de profesionales externos a la familia que ocupen altos cargos en la búsqueda de un mejor desempeño, solamente el 8,7 % lo ha hecho, mientras que el 91,3 %, señalaron que la empresa no se encontraba en posibilidades para garantizar un salario fijo para este tipo de colaboradores.

En relación con la toma de decisiones; el 73,9 % de las empresas familiares analizadas, presentan una toma de decisiones totalmente centralizada.

### 3.2 Resultados del análisis del subsistema familia

En el subsistema familia se obtuvo que para la integración de los planes empresariales a largo plazo que realizaron las empresas familiares analizadas, el 86,9 % buscaron el equilibrio entre la empresa y la familia, aunque le dieron prioridad a lo que era mejor para la empresa, pero sin descuidar las acciones para mejorar la calidad de vida de los integrantes de la familia.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

En el 91,3 % de las empresas, los propietarios tienen sistemas para monitorear la participación de cada integrante de la familia, lo que les permite saber quiénes se involucran más en la empresa y a cuántos de ellos no les interesa aportar más de lo que directamente se les solicita.

Otro resultado obtenido en esta investigación es que el 73,9 % de las empresas familiares se reúnen formalmente para discutir temas referentes a la empresa y aprovechan la experiencia de los consejeros<sup>1</sup>, lo que les ha permitido disminuir las

problemáticas y aprovechar las oportunidades que surgen. El 65,3 % de las empresas familiares no dan formalidad a sus acuerdos; sin embargo, estos son llevados a la práctica con la supervisión del propietario de la empresa.

A continuación, en la Tabla 4 se muestran los resultados que indican que las empresas familiares luchan por mantener sus valores empresariales y familiares, una buena comunicación con sus integrantes, colaboradores y el orgullo de ser familias empresarias.

**Tabla 4.** Características de la muestra de empresas familiares analizadas en relación con el subsistema familia.

Características sobresalientes	Porcentaje
Existe una visión del negocio compartida entre la familia y empresa.	60 %
La empresa es más que una herramienta para generar dinero.	89 %
La entrada a la empresa es totalmente voluntaria por decisión propia, no existe presión familiar.	81 %
Trabajan armónicamente, y solucionan las diferencias y conflictos que se presentan entre ellos.	62 %

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3 Resultados del análisis del subsistema propiedad

En esta última sección de análisis de la profesionalización de las empresas familiares analizadas se retoma lo relacionado con el subsistema propiedad, su valor económico y financiero, así como la transmisión de la propiedad.

El 82,6 % de la muestra de empresas familiares analizadas, conoce el valor económico de su empresa, ya que han realizado evaluaciones de sus equipos, oficinas, inversiones, adeudos. Además, saben de sus activos, pasivos y capital, lo que les permite tomar mejores decisiones financieras e incrementar el valor de su empresa.

Por otra parte, el 52 % de las empresas analizadas no contempló la compra y venta de acciones, ya que solo el 20 % de ellas están constituidas legalmente como una sociedad mercantil, mientras que el 80 % son personas con actividad empresarial y quieren que su empresa sea exclusivamente familiar. No tienen intenciones de incluir a personas externas para obtener financiamiento.

En relación con la información financiera que se genera en la empresa, el 26 % la organiza formalmente y la exhibe con regularidad a las personas que tienen derecho a solicitarla. Sin embargo, el 74 % restante, solo lleva un control empírico relacionado con los ingresos, egresos, inversiones y créditos del negocio. Lo mismo

<sup>1</sup> Integrantes de la familia ya retirados de la empresa e incluso los fundadores de la misma.



ocurre con sus registros contables que, aunque incluyen todos sus ingresos y egresos, estos son anotados solamente en cuadernos y complementados con recibos, notas de remisión y pagarés.

Estas prácticas, aunque brindan un panorama cercano a la realidad, no son suficientes al momento de solicitar créditos bancarios o participar en convocatorias de financiamiento de la Secretaría de Economía u otros organismos federales y estatales, ya que no cumplen con los requisitos básicos de una contabilidad formal.

Respecto a las transferencias de las propiedades que la empresa ha generado a lo largo de su existencia, el 13 % de las empresas familiares las realizó de forma notariada con la finalidad de evitar futuros problemas con los integrantes de la familia, pero el 87 % restante, las designó únicamente por medio de la palabra, respaldada por escritos libres donde la firma del sucedido fue suficiente para manifestar su voluntad respecto al reparto de las propiedades.

Entre las principales debilidades de las empresas analizadas se puede destacar que el 87 % de sus directivos, aún no dominan la habilidad para separar con profesionalismo los problemas familiares de los empresariales, lo que dificulta o retrasa algunas actividades.

Otra debilidad de las empresas familiares analizadas es que el 86.9 % presentaron poco o nulo análisis para la elección del sucesor cuando se realizó el relevo generacional. Afortunadamente no enfrentaron circunstancias graves que los llevaran a tomar decisiones precipitadas, pero esto representa sin duda una gran debilidad por la importancia que

el proceso de sucesión tiene para asegurar la continuidad de la empresa.

Además, el 74 % de las empresas analizadas tienen desconfianza para la realización de nuevas inversiones, así como para el emprendimiento de nuevos proyectos. Esto se debe a que les hace falta una mayor orientación financiera.

Al finalizar el diagnóstico se pudo concluir que solamente el 4,3 % de las empresas familiares tienen un alto grado de profesionalización, considerando los tres subsistemas analizados. Por lo tanto, estas empresas están preparadas para llevar a cabo el relevo generacional. Por otra parte, el 65,2 % de las empresas analizadas, se encuentra en vías de lograr la profesionalización, por lo que requerirán seguir trabajando hasta lograrlo. El 30,4 % restante, tiene indicios de llevarla a cabo, pero sus acciones no son claras para todos los integrantes.

#### **4. Acciones propuestas para impulsar la permanencia de las empresas familiares**

En la Tabla 5, se incluye un listado de acciones que podrían incorporarse al funcionamiento de las empresas familiares más jóvenes de la ciudad de Huajuapán de León para impulsar su permanencia; estas, han sido puestas en práctica por las empresas de segunda generación aquí analizadas. Algunas acciones que se encuentran marcadas con un asterisco (\*) hacen referencia a acciones que aún no se realizan de manera formal, aunque sí las realizan de manera empírica y consideran que han sido importantes para su funcionamiento.



**Tabla 5.** Acciones para impulsar la permanencia de las empresas familiares.

1. Desarrollar anualmente y por escrito planes a corto plazo para la empresa; es decir, en los que se establezca de manera clara y lo más detallada posible, los objetivos que se tienen contemplados para la empresa y darlos a conocer a todos los miembros de la empresa. (\*)
2. Al hacer los planes para la empresa, cuidar tanto los objetivos de la empresa como la mejora en la calidad de vida de la familia.
3. Mantener supervisión constante de todas las tareas que se realizan en la empresa.
4. Permitir que las promociones y compensaciones tengan como base los méritos de cada una de las personas.
5. Realizar reuniones frecuentes para discutir temas referentes a la empresa y así tomar decisiones de manera conjunta.
6. Establecer una descripción de la visión empresarial; es decir, cómo se espera que se encuentre la empresa dentro de diez años.
7. Asegurarse de que la visión de la empresa sea comunicada y comprendida por todos los integrantes de la empresa familiar.
8. Reforzar en la familia el orgullo de formar parte de la empresa y no solo el interés en el beneficio económico que se puede obtener de ella.
9. Integrar a la empresa solamente a aquellos familiares que voluntariamente quieran hacerlo.
10. Trabajar armónicamente y solucionar los conflictos que se presenten.
11. Realizar evaluaciones periódicas de la empresa, considerando todos los bienes con los que cuenta (materiales, intelectuales, financieros, humanos, etc.), así como sus pasivos y capital; a fin de que siempre se conozca su valor económico.
12. Establecer métodos de evaluación periódica que permitan monitorear la situación de la empresa y el aporte de cada uno de sus integrantes.
13. Mantener la propiedad de la empresa entre miembros de la familia.
14. Realizar transferencias de propiedades de manera formal, notariada. (\*)
15. Llevar los registros contables y financieros de la empresa formalmente para probar la rentabilidad de la empresa y su situación financiera en caso de necesitar financiamiento. (\*)
16. Realizar análisis de sus familiares a fin de identificar quién será su sucesor y empezar a prepararlo para el cumplimiento de ese rol. (\*)
17. Desarrollar un buen control de sus emociones para separar los asuntos relacionados con la empresa de los relacionados con la familia. (\*)
18. Capacitarse y capacitar a quienes toman las decisiones en la empresa, en temas financieros, que les permitan conocer más al respecto y planear nuevos emprendimientos e inversiones de manera segura. (\*)

**Fuente:** Elaboración propia a partir del diagnóstico de profesionalización.

## Conclusiones

Para lograr el objetivo de esta investigación, se realizó un diagnóstico considerando los subsistemas empresa, familia y propiedad, a fin de conocer el grado de profesionalización de las 23 empresas familiares a cargo de la segunda generación que integraron la muestra.

Esta investigación fue de gran relevancia, porque no se encontró evidencia de que anteriormente se hubiera realizado alguna investigación sobre empresas familiares de segunda generación en la ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca - México,

a pesar de que más del 90 % de sus empresas son microempresas familiares.

Luego de analizar el grado de profesionalización de las empresas familiares que integraron la muestra, fue posible identificar diversas acciones que estas empresas han realizado y aunque no todas son llevadas a cabo de manera formal, han constituido un esfuerzo importante que ha hecho posible su permanencia. Una ventaja que han tenido a su favor la mayor parte de estas empresas se relaciona con el hecho de que tienen claridad en sus planes a corto, mediano y largo



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

plazo, y mantienen buena comunicación al respecto con todos los integrantes de la empresa.

Además, la supervisión constante de los propietarios ha funcionado gracias a que las empresas son pequeñas, pero se corre el riesgo de que, si aumentan sus sucursales, o el tamaño de sus empresas, disminuya su capacidad de control. Además, hay aspectos que el propietario podría delegar y dedicar más tiempo a actividades estratégicas. También se puede entender que las empresas hayan logrado su permanencia, ya que el 71 % de ellas, permite el desarrollo de los miembros de la generación más joven y las promociones y compensaciones se basan en los méritos de cada uno. Además, no hay presiones para ingresar a la empresa, sino que se integra solamente a quien tiene interés en hacerlo de manera voluntaria.

Resultó sorprendente el hecho de que al 74 % de las empresas analizadas les ha funcionado una toma de decisiones centralizada, aunque esta forma de actuar se justifica, ya que de esta manera se toman decisiones rápidamente y se disminuyen errores. En el subsistema familia se ha buscado un equilibrio entre familia y empresa, se sigue aprovechando la experiencia de los consejeros. Otra ventaja de estas empresas es que sí conocen su valor financiero.

Por lo tanto, se puede concluir que el 65,2 % de las empresas familiares, se encuentra en vías de lograr la profesionalización por lo que deberán seguir trabajando hasta lograrla.

A pesar del aporte que las empresas familiares hacen a la economía de un país, son pocas las que sobreviven al paso de la segunda y/o tercera generación. La continuidad y permanencia de las empresas familiares es determinante para dar estabilidad y fortalecimiento económico a la

sociedad de la ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca - México.

Por lo tanto, esta investigación recupera la experiencia de una muestra de empresas que han logrado pasar a la segunda generación. A pesar de que no se encuentran profesionalizadas al 100 % han llevado a cabo ciertas acciones que les han dado estabilidad y por ello, sus acciones, se proponen para ser integradas al funcionamiento de las empresas familiares más jóvenes de la ciudad, a fin de que puedan tener mayores probabilidades de lograr su permanencia y ser transferidas a la siguiente generación.

## Referencias

- Aileron. (31 de julio de 2013). The Facts of Family Business. *Forbes*. Recuperado de <https://www.forbes.com/sites/aileron/2013/07/31/the-facts-of-family-business/?sh=342c97059884>
- Alvarado, A. (2008). Migración y pobreza en Oaxaca. *El Cotidiano*. 148, pp. 85-94.
- Barradas, M., Espinosa, M. y Reyes, M. (2014). Problemática de las empresas familiares en la Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca, detectada a partir de la vinculación universidad-empresa. En W. Valdivia, Y. Díaz y R. Álvarez. *Enfoques de gestión en el estudio de organizaciones y empresas* (pp. 110-123). México: Universidad Internacional.
- Belausteguigoitia, I. (2012). *Empresas familiares: dinámica, equilibrio y consolidación*. México: McGraw Hill.
- Dirección General de Población de Oaxaca – DIGEPO-. (2021). *Migración Internacional en el Estado de Oaxaca*. Oaxaca: IOAM/DIGEPO. Recuperado de [http://www.digepo.oaxaca.gob.mx/recursos/publicaciones/hoja\\_migracion\\_internacional.pdf](http://www.digepo.oaxaca.gob.mx/recursos/publicaciones/hoja_migracion_internacional.pdf)



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

- González, E. (22 de febrero de 2019). Empresas familiares aportan más del 62 % del PIB. *Índice Político*. Recuperado de <https://indicepolitico.com/empresas-familiares-aportan-mas-del-62-del-pib/>
- Grabinsky, S. (2008). *Empresas entre hermanos, el gran desafío*. México: Del verbo aprender.
- Handler, W., y Kram, K. (1988). Succession in family firms: The problems of resistance. *Family Business Review*, 1 (4), pp. 361-381.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014), *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- KPMG. (30 de marzo de 2021). El valor de las empresas familiares para la recuperación - KPMG. Recuperado de <https://home.kpmg/mx/es/home/tendencias/2021/03/el-valor-de-las-empresas-familiares-para-la-recuperacion.html>
- Malhotra, N. (2008). *Investigación de mercados*. México: Pearson Educación.
- Martínez, R. (2021). La importancia de la profesionalización en la pyme. *IEM Business School*. Recuperado de <https://iembs.com/read-think/profesionalizacionpyme/>
- Münch, L. (2011). *Administración, proceso administrativo, clave del éxito empresarial*. México: Pearson Educación.
- Quejada, R., y Ávila, J. (2016). Empresas familiares: conceptos, teorías y estructuras. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), pp. 149-158.  
<https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1555>
- Rey, N. (2010). *Empresa Familiar, camino hacia la profesionalización* (Tesis de licenciatura). Argentina: Universidad del Aconcagua. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/52>
- Rueda, J. (2011). La profesionalización, elemento clave del éxito de la empresa familiar. *Visión de Futuro*, 5 (1), pp. 1-19.
- Serrano, A. (2016). La importancia de la empresa familiar en la economía. *Empresa familiar y economía*. Recuperado de <https://www.antonioserranoacitores.com/empresa-familiar-y-economia/>
- Trevinyo, R. (2010). *Empresas Familiares Visión Latinoamericana*. México: Pearson.
- Tagiuri, R., y Davis, J. (1982). Atributos ambivalentes de la empresa familiar. *Family Business Review*, 11 (1), pp. 11-16.
- Velasco, A. (20 de mayo de 2017). 10 consejos para iniciar un negocio en familia (y no pelear en el intento). *El Financiero*. Recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/empresas/10-consejos-para-iniciar-un-negocio-en-familia-y-no-pelear-en-el-intento/>
- Villagómez, R. (2010). *La importancia del capital social en empresas de capital privado en la Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca* (Tesis de licenciatura). México: Universidad Tecnológica de la Mixteca. [http://jupiter.utm.mx/~tesis\\_dig/11181.pdf](http://jupiter.utm.mx/~tesis_dig/11181.pdf)



## La educación intercultural en la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante en México. Tensiones del discurso en la búsqueda de una educación con pertinencia cultural

Intercultural education in the proposal of curricular frameworks for indigenous and migrant education in Mexico. Tensions of the discourse in the search for a culturally relevant education

---

Fecha de recibido: 11 / 05 / 2021

Fecha de aceptación: 13 / 12 / 2021

**Irving Carranza Peralta.** Doctorando en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Maestro en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional. Jefe de Departamento en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. México. **Correo electrónico:** irving-59@hotmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8200-8051>

**Jorge Tirzo Gómez.** Doctor en Antropología de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONACYT, Nivel I. México. **Correo electrónico:** jtirzo@upn.mx - jtirzo@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1380-4046>

---

### Cómo citar este artículo

Carranza Peralta, I., y Tirzo Gómez, J. (2022). La educación intercultural en la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante en México. Tensiones del discurso en la búsqueda de una educación con pertinencia cultural. NOVUM, 1(12), pp. 78 - 94.

---

### Resumen

**Objetivo:** El presente artículo propone realizar un acercamiento a la política educativa y el sistema de educación básica en la Ciudad de México, centra sus planteamientos en la interpretación de los contextos políticos, educativos y socioculturales que orientaron la elaboración de la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante en el Sistema Educativo Mexicano.

**Metodología:** La argumentación fundamental de este trabajo se sustenta en considerar que en el siglo XXI la educación intercultural se mantiene como una propuesta socioeducativa vigente. **Hallazgo:** La anterior situación no puede soslayar que, a más de dos décadas de institucionalización se presentan tensiones, contradicciones y vacíos que se reflejan en el desarrollo de propuestas curriculares y en sus alcances sociales. **Conclusión:** Sin pretender plantear conclusiones definitivas, la indagación ha permitido advertir que actualmente las políticas oficiales de la educación intercultural en México lejos de representar una vía de solución a viejas problemáticas de la educación de los pueblos indígenas presentan un discurso que se centra en la recreación de la nostalgia, el retroceso ideológico-político-educativo y se vislumbra la posibilidad de un retorno al nacionalismo oficial. **Palabras claves:** Educación intercultural; Política educativa; Política curricular.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

## Abstract

**Objective:** This article proposes an approach to educational policy and the basic education system in Mexico City, focusing on the interpretation of the political, educational and sociocultural contexts that guided the development of the proposed Curriculum Frameworks for Indigenous and Migrant Education in the Mexican Educational System. **Methodology:** The main argumentation of this work considers that in XXI century, the intercultural education remains as an operative socio-educative proposal. **Finding:** The previous situation can't ignore that, more than two decades after its institutionalization, it shows tensions, contradictions and gaps translated into the development of curricular proposals and its social scopes. **Conclusion:** As a result of this research, and far from presenting definitive conclusions, this inquiry has let us see those current official policies of Intercultural Education in Mexico, far from being a way to solve old problems for children and indigenous people, present a discourse centered on the recreation of nostalgia, an ideological-political-educative regression and it shows the possibility of a return to an official nationalism. **Keywords:** Intercultural Education; Educative Policy; Curriculum Framework.

## Introducción

El presente artículo, representa un primer producto de la investigación que lleva por título 'El discurso de la educación intercultural en el marco del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Un acercamiento a la política educativa y el sistema de educación básica en la Ciudad de México' como parte de los estudios de doctorado en educación y diversidad de la Universidad Pedagógica nacional - UPN.

En México las dos décadas del siglo XXI han sido escenario de cambios y continuidades en torno a las propuestas curriculares que se han presentado en la educación indígena, donde el discurso intercultural ha jugado un papel relevante. Por esa circunstancia, se considera que reflexionar sobre el tema es un ejercicio interpretativo ineludible para la comprensión de problemáticas cada vez más complejas que se derivan en polémicas y conflictos políticos, culturales y pedagógicos.

Este trabajo se concibe como un ejercicio de interpretación de la situación en la que se encuentra inmerso actualmente el Sistema Educativo

Mexicano – SEM; en particular en lo que se refiere a la construcción de un modelo educativo que haga viable una educación con pertinencia cultural en la educación indígena.

En la investigación desarrollada, el análisis del discurso intercultural juega un papel fundamental en tanto que se constituye como una vía para comprender ideas, proyectos y propuestas educativas. Así, la educación intercultural, la educación indígena y la pertinencia cultural son unidades claves que permiten la comprensión de procesos más amplios que posibilitan la interpretación y el conocimiento de las situaciones de tensión políticas y educativas.

Reflexionar sobre esos procesos permite construir argumentaciones que recuperen diferentes dimensiones de realidad y poner en juego procesos de análisis interpretativos. La investigación enuncia tres grandes dimensiones: a) construcción del discurso de la educación intercultural, b) concreción de la política educativa y curricular, y c) estructura del sistema de educación básica en la Ciudad de México.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Bajo estas premisas y de acuerdo con el planteamiento expresado, se pretende dar cuenta de la resignificación del discurso de la educación intercultural en el diseño de la política educativa y curricular para el sistema de educación básica en la Ciudad de México.

En ese sentido, este texto presenta las premisas producidas a partir de un primer acercamiento al objeto de análisis del proyecto de investigación. El eje es la argumentación de las tensiones que se suscitan con el discurso de la educación intercultural, el SEM, el subsistema de educación indígena y la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante -MCEIYM. Todo esto teniendo como contexto diferentes posiciones ideológico y políticas en torno a las políticas educativas interculturales.

### 1. Delimitación del problema de Investigación

En el SEM la educación intercultural mantiene retos que van desde la definición de una política educativa clara y de impacto en todos los niveles educativos, hasta el desarrollo y la consolidación de propuestas pedagógicas, curriculares y didácticas que garanticen el derecho efectivo a una educación con pertinencia cultural y lingüística (Del Val y Sánchez, 2019; Jiménez y Mendoza, 2016).

Un indicador de esto, es el hecho que por más de dos décadas de manera paulatina se han ido incorporando nociones del paradigma intercultural al marco constitucional nacional. Situación que pone en evidencia las expectativas socioeducativas, así como el estado actual de su consolidación y las tareas aún pendientes en materia de política educativa y curricular frente al proceso de transición de gobierno que actualmente vive el país (Malaga, 2020; Mendoza, 2018; Tirzo, 2020).

Al igual que en otros sistemas educativos de Latinoamérica, la institucionalización de la educación intercultural en el SEM ha transitado por distintas etapas desde finales del siglo XX hasta nuestros días. De manera contraria a lo que indican distintos análisis académicos, lejos de debilitarse, parece adquirir un nuevo impulso al establecerse como un principio transversal en las recientes reformas constitucionales y educativas (Carranza y Tirzo, 2020).

En el caso mexicano, podemos ubicar el parteaguas de la educación intercultural en el año 2000, periodo en el que se da la alternancia del Partido de Acción Nacional - PAN en el gobierno mexicano. Después de 70 años de administraciones encabezadas por el Partido Revolucionario Institucional - PRI, se inició una serie de reformas educativas que concluyeron con la publicación del Plan de estudios 2011 (SEP, 2011a) y el Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica (SEP, 2011b), con lo que se estableció una base político-curricular.

Esta base permaneció con el retorno del PRI al gobierno nacional en el año 2012 y se consolidó con la reforma educativa impulsada en el año 2017 para la educación básica, con la denominación de Nuevo Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017), el cual tuvo como uno de sus ejes fundamentales la noción de inclusión y equidad, asociada con el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.

Con la irrupción del Movimiento de Regeneración Nacional –por su acrónimo MORENA– y su instauración en el gobierno desde el año 2018, el tema de la educación intercultural, a diferencia de lo esperado, ha seguido ganando distintos espacios en las discusiones políticas, pedagógicas y curriculares que buscan consolidarse en el planteamiento de una nueva reforma educativa,



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

definida hoy en día como la Nueva Escuela Mexicana (Mendoza, 2018; Santorello, 2018).

Al respecto, han surgido distintas dudas e inquietudes sobre el rumbo que debería tomar la educación intercultural en México; las discusiones transitan desde los planteamientos que destacan el carácter reactivo de esta nueva reforma educativa –más que transformador, como se había propuesto originalmente (Miranda, 2020) – a la nostalgia que parece marcar su ritmo, como lo ha referido Mendoza (2018), o a la presencia de un posicionamiento centrado en la ideología del nacionalismo (Tirzo, 2020).

Bajo esta situación, se plantea la posibilidad de explorar el desarrollo de la política educativa y curricular en torno a la educación intercultural en las últimas dos décadas.

Es importante señalar aquí que se entienden a las tensiones como un proceso que se da en el marco de la reactivación conceptual derivado del ‘análisis político del discurso’ (Buenfil, 1994). Las tensiones son dispositivos importantes para comprender la negociación político-académico que se genera cuando la noción de educación intercultural se pone en contacto con otras nociones o conceptos diferentes u opuestos, provocándole cambios y en algunos casos transformaciones que se reflejan en un rompimiento del discurso. Se presentan como una constante en el proceso de conceptualización y de los procesos de resignificación que se establecen sobre la noción de educación intercultural, ya sea, en el desarrollo de las políticas educativas o de propuestas curriculares.

## 2. Planteamiento metodológico

La investigación se desarrolló a partir de un proceso de indagación de corte interpretativo que considera los contextos políticos, educativos y

socioculturales. Los procedimientos metodológicos que han funcionado como ejes de la interpretación son:

- El proceso de significación en el análisis del discurso.
- El énfasis sobre la importancia del contexto social, político y educativo
- La interpretación hermenéutica de las unidades discursivas de la interculturalidad.

La investigación en general, y el presente artículo, en particular, han requerido del desarrollo de diferentes fases de trabajo. Procesos de indagación en los cuales se desarrollan distintos momentos de acopio de información, construcción de categorías de trabajo y ejercicios interpretativos que permiten la construcción de los diferentes apartados que integran este escrito.

Las fases fundamentales del planteamiento metodológico son:

- Búsqueda bibliográfica: durante el periodo de 2020 y los tres primeros meses de 2021 se realizó una búsqueda en tres sistemas abiertos de información de revistas científicas: *Scielo*, *Dialnet* y *Redalyc*. Se consultaron los acervos bibliográficos de la Dirección General de Educación Indígena - DGEI y las bibliotecas virtuales de la UPN y la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.
- Elaboración de categorías de investigación: se trabajó en la construcción de categorías interpretativas para identificar variables y relaciones entre enfoques, planteamientos y campos temáticos. Se realizó una interpretación de los materiales que contienen las unidades discursivas de la educación intercultural a partir del uso crítico de las categorías.
- Elaboración del texto: redacción de las ideas que sustentan la temática interpretada y que permitieron la construcción del presente artículo.

Los procedimientos y fases del trabajo metodológico permiten interpretar las unidades del discurso intercultural en la construcción de los MCEIYM.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Esta perspectiva metodológica pretende delinear la ruta para comprender las tensiones que confluyen en el discurso de la educación intercultural en la política educativa para la Ciudad de México, así como las continuidades o discontinuidades de dicho discurso en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (Carranza y Tirzo, 2020). En una perspectiva más amplia el trabajo de investigación se propuso posibilitar el análisis y comprensión del discurso de la educación intercultural, las políticas educativas y el papel de los diferentes actores educativos.

Para exponer los primeros resultados de la investigación, el presente artículo se organiza en torno a los siguientes apartados: a) las reformas educativas de principios de siglo y la educación intercultural en la educación básica en México; b) la educación intercultural y el surgimiento de la propuesta de MCEIYM; c) el desarrollo de MCEIYM y la educación intercultural como antesala de una nueva reforma; d) las tensiones de la educación intercultural en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y la búsqueda de una educación con pertinencia cultural.

### **3. Las 'reformas' educativas de principios de siglo y la educación intercultural en la educación básica en México**

El inicio del siglo XXI representó en México un escenario de transición política cargado de fuertes expectativas sobre la consolidación de un nuevo sistema político, económico y social que permitiría finalizar un largo ciclo de prácticas

corporativistas promovidas por el PRI por más de setenta años (Gómez, 2015; Reyes, 2013).

Para el año 2000, Vicente Fox Quezada del PAN obtenía el triunfo en los comicios presidenciales, poniendo fin a un largo periodo de dominio priista. Frente a ello, las expectativas se incrementaban, el gobierno de la alternancia debía sortear dos escenarios, por un lado, la permanencia de las políticas económicas neoliberales, concretadas con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte<sup>1</sup>, y por otro lado, el descontento de los más de cuarenta millones de mexicanos en pobreza, entre ellos los pueblos y comunidades indígenas que, si bien desde el movimiento zapatista de la década de los noventa se habían convertido en una "molestia" para los gobiernos del PRI, una vez concretado el cambio de gobierno, claramente de afiliación neoliberal (Tirzo, 2016), se convirtió en una deuda histórica a saldar.

La primera acción del gobierno de alternancia fue recuperar la propuesta de reforma constitucional de la Comisión de Concordia y Pacificación, conocida como COCOPA<sup>2</sup>, y presentarla al Senado de la República Mexicana con la finalidad de dar cauce a las demandas de los pueblos y comunidades indígenas, a las cuales se sumó el movimiento zapatista; como mecanismo de visibilización se dio comienzo a la marcha por la dignidad indígena con la aspiración de consolidar dicha reforma (Alizal, 2000).

En este marco, la propuesta de reforma constitucional fue aprobada con modificaciones

<sup>1</sup> El Tratado de Libre Comercio de América del Norte integró de las inversiones económicas de Canadá, Estados Unidos y México y entró en vigor en el 1 de enero de 1994 para consolidar lo que Ornelas (2006) ha denominado el neoliberalismo mexicano y el inicio del proceso de la modernización educativa.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

<sup>2</sup> La COCOPA fue creada en 1995 para el diálogo entre el movimiento zapatista y el gobierno mexicano para llegar a un acuerdo que terminará con el conflicto armado iniciado en 1994.

en su contenido, misma que, el propio movimiento zapatista, consideraba que tergiversaban la iniciativa original, lo que dio cuenta de la poca disposición de la alternancia política para modificar la situación en torno al reconocimiento pleno de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas (Jablonska, 2010; Velasco, 2003).

La propuesta constitucional no parecía buscar cambiar la situación, sino contener el conflicto indígena en el ámbito local y bajo la tutela del Estado nacional; pese a ello, la constitución nacional fue reformada en sus Artículos 1, 2, 4, 18 y 115 que sirvieron como base para impulsar acciones de educación intercultural, reconociendo la obligación del Estado mexicano a garantizar una educación intercultural bilingüe (Gómez, 2015; Velasco, 2003).

De este modo, la educación intercultural se estableció como un componente constitucional dirigido a los pueblos y comunidades indígenas bajo el resguardo del Estado nacional con una doble función; por un lado, preservar la lengua y la cultura indígena y, por otro, promover la movilidad social y la integración de dichos pueblos y comunidades en la esfera nacional.

Estas funciones se reforzaron en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (DOF, 2001) en el que se señaló la necesidad de impulsar una pedagogía intercultural que reconociera la riqueza cultural y lingüística de los pueblos y comunidades indígenas e hiciera frente al mito fundacional del mestizaje cultural, con lo que según el propio documento se daría respuesta a las demandas indígenas.

Este planteamiento se plasmó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) con la definición de una política educativa intercultural bilingüe, integrada por doce líneas

de acción, entre las que destacaron: la necesidad de una mayor oferta educativa para las poblaciones y comunidades indígenas; la adecuación de los programas de educación primaria y; la aspiración del desarrollo de un sistema de evaluación para la educación intercultural bilingüe. Al tiempo que se planteó la urgencia de impulsar una política de educación intercultural para todos.

De tal manera que, se establecieron dos vertientes en torno a la noción de educación intercultural, una dirigida a los pueblos y comunidades indígenas y otra a la población “no indígena”. Ambas, según el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (DOF, 2001), deberían concretarse en una propuesta curricular para la educación básica nacional.

La tarea quedó a cargo de la Dirección General de Educación Indígena - DGEI y de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe - CGEIB; la primera instancia se mantuvo a cargo de la política educativa intercultural bilingüe, mientras la segunda se hizo cargo del desarrollo y seguimiento de la política de educación intercultural para todos.

A pesar de esta diferenciación, ambas instancias se centraron en la “figura indígena”, convirtiéndola en el núcleo de la educación intercultural en las reformas curriculares impulsadas para la educación básica a principios siglo. Proceso que se desarrolló de forma paulatina, iniciando en 2004 con la educación preescolar (SEP, 2004), seguida de la educación secundaria en 2006 (SEP, 2006) y la educación primaria en 2009 (SEP, 2009). Para el año 2011, las tres propuestas se articularon como pilares de la Reforma Integral de la Educación Básica - RIEB, dando como resultado el Plan de estudios para la Educación Básica 2011 (SEP, 2011a).



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Dicho plan de estudios partió de reconocer el agotamiento del modelo educativo nacional y la urgencia de su transformación iniciada según el propio documento en el año 2000 con la alternancia política en el gobierno mexicano. Desde este planteamiento se enfatizó la necesidad de visibilizar a los grupos históricamente excluidos del sistema educativo con la finalidad de proporcionar una educación de calidad que, partiendo de sus características culturales y lingüísticas, favoreciera el desarrollo de competencias para responder a las exigencias del contexto nacional e internacional.

Para alcanzar ese objetivo se plantearon doce principios pedagógicos que dieron soporte al desarrollo del Plan de estudios para la educación básica 2011 (SEP, 2011a), así como los programas de estudio y el desarrollo de didácticas, que orientarían el diseño de la educación intercultural:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y a escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela (SEP, 2011a, p. 30)

El principio octavo sirvió como referente institucional desde el cual se definió la educación intercultural como la estrategia de mayor alcance

para acortar las desigualdades sociales y económicas. Para ello, las acciones deberían centrarse en el reconocimiento y el aprecio de la diversidad cultural y lingüística como una característica fundamental de la sociedad mexicana y un recurso pedagógico para el aprendizaje a partir del desarrollo de estrategias diferenciadas.

Estas estrategias se adaptaron en el Plan de estudios para la Educación Básica 2011 a partir de los estándares curriculares, aprendizajes esperados y campos de formación, orientando así su aplicación en los espacios escolares. Sin embargo, como se ha argumentado en otros análisis su implementación terminó por limitarse al campo de lenguaje y comunicación, de forma particular en la asignatura de lengua indígena (Carranza y Martínez, 2019).

La incorporación de la asignatura de lengua indígena se presentó como un elemento innovador al no haber un antecedente en la educación básica nacional. Para su concreción se integró la propuesta de Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena – PCLI, que orientaría el diseño de programas educativos para cada una de las lenguas indígenas que se hablan en el país con la colaboración directa de docentes y hablantes de cada lengua, tarea a cargo de la DGEI.

Lo anterior se confirmó con el Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica (SEP, 2011b) que señaló la necesidad de generar contenidos que promovieran la educación intercultural a partir del respeto y aprecio de la diversidad lingüística y cultural, en consonancia con la propuesta de la PCLI, además de integrar la noción de MCEIYM como un nuevo elemento de discusión político-pedagógica.



#### 4. La educación intercultural y el surgimiento de la propuesta de MCEIYM

Una vez conformada la plataforma curricular y publicado el Acuerdo 592 para la articulación de la Educación Básica (SEP, 2011b), la noción de educación intercultural se centró en la promoción de la Asignatura de Lengua Indígena, delimitando con ello las discusiones políticas y pedagógicas, a las que se sumó la propuesta de MCEIYM, considerada como el principal mecanismo para dar respuesta a las demandas de reivindicación cultural y lingüística de los pueblos y comunidades indígenas (Olvera, 2011).

La propuesta de MCEIYM se presentó como un parteaguas en la organización del subsistema de educación básica indígena y las discusiones políticas, pedagógicas y didácticas sobre la educación intercultural:

La revisión puntual de documentos y materiales existentes, diseñados para conducir la Reforma Integral de la Educación Básica, permitió a la DGEI hacer aportes en cuanto a los referentes básicos sobre la diversidad cultural del país, así como instalar la necesidad de impulsar la concreción de planes, programas y materiales de apoyo nacionales para docentes y alumnos, e indicar la importancia de que en todas y cada una de las escuelas, sean de modalidad que fueren, se trabaje con perspectiva intercultural. (Olvera, 2011, p. 229)

En consonancia con el planteamiento inicial de una educación intercultural para todos, la propuesta de MCEIYM buscó articularse con el perfil de egreso de la educación básica y los campos de formación para hacer transversal la noción de interculturalidad en los aprendizajes esperados y los contenidos curriculares.

Con lo anterior se buscaba romper la perspectiva vertical y homogénea del currículo nacional, así como la relación indisoluble que se establecía

entre la educación intercultural y la “figura indígena” que, como resultado, fortalecía la idea de un currículo paralelo o la generación de adecuaciones curriculares como una respuesta idónea (Jablonska, 2010; Muñoz, 2002).

A diferencia de los PCL, la propuesta de MCEIYM buscó desprenderse de la limitante que implicaba centrar la discusión en un único espacio curricular y en el reconocimiento de la “lengua indígena”. Con este antecedente se planteó un proceso de regionalización que permitiera contextualizar la toma de decisiones curriculares en cada entidad federativa del país, así como en las zonas escolares y escuelas; para ello, la DGEI reconoció la urgencia de profesionalizar a directivos y docentes. Al analizar esta cuestión, Olvera (2011) señala:

Aún está pendiente hacer real, efectiva y significativa una educación de calidad que considere las diferencias en sus múltiples contextos y aborde con pertinencia cultural y lingüística a los educandos en todas y cada una de las escuelas mexicanas; formar adecuadamente a los docentes, de manera que conozcan y se animen a trabajar la diversidad, utilizando el bilingüismo en lengua indígena y español y la contextualización de programas para enriquecerlos. (p. 223)

Desde este planteamiento se orientó la creación de los MCEIYM:

La DGEI se dio a la tarea de construir una plataforma sobre los antecedentes existentes y disponibles, como los planes y programas nacionales, los parámetros curriculares y otros documentos relevantes del campo curricular en los niveles nacional e internacional, las prácticas educativas en aulas indígenas y las problemáticas de los docentes y equipos técnicos para instrumentar el programa nacional, consistente en: acercamiento sistemático a dichas prácticas, precedido por la poca información sobre el uso de metodologías bilingües, una actitud poco valorativa de la capacidad lingüística de los alumnos, deficiencia en conocimientos disciplinares, aplicación de esquemas



ya obsoletos en las metodologías de enseñanza y aprendizaje [...] (Olvera, 2011, p. 230).

De acuerdo con lo planteado, los MCEIYM recuperarían aquellas experiencias innovadoras para desarrollar líneas de acción que orientarían el subsistema de educación indígena, las cuales se articularían con el currículo nacional a partir de “resortes curriculares” para el desarrollo de programas de estudio acordes a las características culturales y lingüística de cada región.

El sustento central, de fondo, es concebir y producir resortes curriculares que permitan que los modelos pedagógicos, las metodologías propuestas y los contenidos del currículo nacional –una vez que ya tienen los referentes básicos en los planes, programas y materiales- se tornen pertinentes para atender la diversidad cultural y lingüística (Olvera, 2011, p. 232).

Con estos se lograría legitimar los conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas y establecer un diálogo simétrico con el conocimiento científico, dominante en el currículo nacional (Olvera, 2011). Desde los MCEIYM se definieron cinco vinculaciones epistemológicas (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Vinculación epistemológica: conocimientos indígenas / conocimiento científico

Tipo de vinculación	Rasgos a considerar
<b>Afinidad</b>	Ambos conocimientos son afines
<b>Asociación</b>	Ambos conocimientos poseen rasgos similares
<b>Antagónica</b>	Ambos conocimientos poseen rasgos diferentes
<b>Complementariedad</b>	Ambos conocimientos se complementan
<b>Diferenciación</b>	Ambos conocimientos son diferentes

**Fuente:** Elaboración a partir SEP (2011a).

Estas vinculaciones permitirían superar las limitantes en torno a las adecuaciones o adaptaciones curriculares y contextualizar el

desarrollo de los programas de estudio desde los propios pueblos indígenas con el apoyo de especialistas, docentes y equipos técnico-pedagógicos de cada lengua y cultura.

De tal modo que los MCEIYM se posicionaron como un instrumento político, pedagógico y didáctico. El documento oficial lo expresa en los siguientes términos:

Los Marcos Curriculares atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos o las comunidades indígenas sustentan para desarrollarse en lo educativo, desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos (SEP, 2011a, p. 61).

Lo anterior permitió que, en cada nivel del subsistema de educación indígena –inicial, preescolar y primaria– se desarrollara un marco curricular específico, considerado como una unidad independiente y articulada para orientar su coherencia interna.

Para orientar el desarrollo se formularon los principios de contextualización y diversificación curricular que, de acuerdo con Olvera (2011), facilitarían la implementación de la propuesta curricular, desde el diseño de programas de estudio hasta el desarrollo de materiales educativos y metodologías didácticas diversas:

Son referencias que van encaminando a los equipos educativos locales hacia la realización de diseños y desarrollo curriculares de manera más puntual y compartida ya que se articulan, integrando o reconociendo el conocimiento, los saberes y los valores locales con los que son propios de otros contextos sociales y culturales, para que los alumnos de poblaciones originarias tengan instrumentos que les permitan desarrollarse en cualquier contexto social (Olvera, 2011, p. 239).



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

De acuerdo con el Plan de estudios para la Educación Básica 2011 (SEP, 2011a), ambos principios darían respuesta a los procesos históricos de exclusión y desigualdad que han vivido los pueblos y comunidades indígenas en el contexto mexicano, y de forma particular en el SEM con la construcción de propuestas curriculares homogéneas.

### **5. El desarrollo de MCEIYM y la educación intercultural como antesala de una nueva 'reforma'**

La concreción de los MCEIYM en la educación inicial, preescolar y primaria indígena pronto dio cuenta de la complejidad y las ambigüedades existentes sobre la educación intercultural, más allá de su carácter constitucional y su institucionalización en la política educativa nacional y en el SEM.

El desafío de consolidar una propuesta curricular nacional para el subsistema de educación indígena significó establecer una plataforma curricular común y al mismo tiempo flexible para facilitar el carácter de unidad independiente en cada nivel educativo, para ello se establecieron tres directrices que orientaron el proceso: I) generar acciones de impacto nacional en vinculación con los equipos pedagógicos de cada entidad federativa, II) proponer el desarrollo de normas pedagógicas expresadas en programas de estudio y materiales educativos, y III) orientar la implementación de dichos programas y materiales desde un enfoque intercultural.

A partir de estas directrices en cada nivel educativo se impulsó el desarrollo de un marco curricular articulado con las reformas constitucionales establecidas en torno a la educación intercultural; sin embargo, cada propuesta tuvo un énfasis y una orientación curricular distinta (Carranza y Martínez, 2019).

En el caso del desarrollo de los MCEIYM para el nivel inicial se concretaron siete fascículos que explicitaron la base normativa, los antecedentes históricos y las características de la educación inicial indígena, enfatizando la noción de educación intercultural como una habilidad y una actitud a desarrollar; es decir, como una aspiración a la cual debería contribuir la implementación del marco curricular. En el documento se puede leer el siguiente párrafo:

Si los docentes hacen de este material una herramienta funcional se tendrá niñas y niños con una identidad arraigada en su cultura; serán constructores de estas y aprenderán de otras lenguas y culturas (SEP, 2011c, p. 16).

Para su logro se estableció como eje un enfoque pedagógico constructivista y sociocultural desde el que se buscó promover la atención a la diversidad cultural y lingüística, manteniendo como eje central la noción de interculturalidad:

Para satisfacer las necesidades del subsistema de educación inicial indígena se está creando desarrollo curricular en el que el bilingüismo [...] la diversidad y la interculturalidad [...] son aspectos centrales (SEP, 2011, p.15c)

Alrededor de la idea de interculturalidad se definieron varios planos y líneas de intervención, en ocasiones ambiguas:

La perspectiva intercultural se plantea como una forma de impulsar estrategias educativas para mejorar y enriquecer las relaciones de niñas y niños en la sociedad desde sus propias culturas; como una manera de construir respuestas diferentes y significativas; como un enfoque metodológico que considera los distintos valores, saberes, conocimientos y otras expresiones culturales (SEP, 2011c, p. 19).

Desde esta postura, la interculturalidad se expresaba de diferentes formas: como estrategia, mejoramiento de las relaciones interpersonales, énfasis en la cultura propia y un enfoque metodológico. Sin embargo, las distintas conceptualizaciones se



articularon en la idea de la educación intercultural como el espacio en el que confluye la riqueza cultural y lingüística de los pueblos y comunidades indígenas.

Esta articulación se mantuvo en el progreso de los seis fascículos que integran el MCEIYM del nivel preescolar, en el que la educación intercultural se estableció como un elemento descriptivo de la diversidad cultural y lingüística existente y su relación, misma que se propone atender con el desarrollo de didácticas diferenciadas:

En el aula y en la escuela han de detonarse los dispositivos para una intervención que atienda a la diversidad, basados en la igualdad de oportunidades de aprendizaje y en el respeto por la diferencia. Los procesos de aprendizaje y enseñanza han de ser pertinentes a la diversidad cultural y lingüística, pero también étnica y social, aquella presente en el aula, pero también en el país, promoviendo con ello el entendimiento entre culturas, la no discriminación y segregación, la construcción de relaciones positivas en la interculturalidad (SEP, 2013, p. 21).

La construcción de relaciones positivas permitiría, según dicha propuesta, el desarrollo de una identidad indígena positiva y relaciones simétricas en la interculturalidad; no obstante, no se define lo que se entiende por “identidad indígena positiva” o “relaciones simétricas”.

Esta concepción de educación intercultural se mantuvo como uno de los propósitos del MCEIYM del nivel de educación primaria, al tiempo que se incorporaron otros elementos conceptuales:

La generación de un marco curricular para la educación primaria plantea como propósito en sí:

- a) Empoderar a la niñez indígena y migrante, sus pueblos y comunidades, para ejercer con responsabilidad los derechos humanos individuales y los derechos colectivos que les permitan establecer relaciones con equidad y con ello conformar las bases para perfilar su propio desarrollo social, étnico, cultural, lingüístico y económico, a la vez que se generen relaciones simétricas en la interculturalidad [...] (SEP, 2012, p. 32).

En articulación con el planteamiento de la educación intercultural se exponen las nociones de: empoderamiento, equidad, calidad y relaciones simétricas; que, si bien no se profundizan, se establecen como un elemento distintivo de la propuesta curricular.

Desde este panorama es posible visibilizar las divergencias y convergencias conceptuales en torno a la educación intercultural y que permearon el desarrollo de las propuestas curriculares de cada nivel educativo a pesar del establecimiento de un marco común para su orientación (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** *Convergencias y divergencias conceptuales de la educación intercultural.*

Marco Curricular para la Educación Indígena	Marcos Curriculares por nivel educativo	Conceptualización de la educación intercultural	Aspectos conceptuales adicionales
	Marco Curricular para la Educación inicial indígena	Se presenta como una habilidad o actitud a desarrollar	Favorecer el desarrollo de relaciones simétricas
Marco Curricular para la Educación Preescolar Indígena	Se presenta como un descriptor de la diversidad.	Favorecer el desarrollo de relaciones simétricas	
	Se apuntala para el desarrollo de una identidad positiva indígena		



Marco Curricular para la Educación Indígena	para la Primaria	Se presenta como un descriptor de la diversidad.  Se apuntala para el desarrollo de una identidad positiva indígena	Favorecer el desarrollo de relaciones simétricas y el empoderamiento de los pueblos y comunidades indígenas
---	------------------	---	---

**Fuente.** Elaboración propia a partir de SEP (2011c; 2012; 2013).

A partir de este entramado se impulsaron una serie de programas de estudio que adoptaron y adaptaron la conceptualización establecida para cada nivel educativo. Esta acción se mantuvo como un proceso permanente y se buscó consolidar en el periodo de gobierno siguiente.

El año 2012 presentaba un nuevo escenario en el terreno político; el PAN perdía en las urnas la posibilidad de dar continuidad a sus políticas gubernamentales y el país presenciaba el retorno del PRI a la presidencia de la República para el periodo 2012 – 2018.

Con el regreso del PRI al gobierno nacional se convocó a investigadores, especialistas, docentes y miembros de Organizaciones No Gubernamentales - ONG a delinear los cambios que habrían de dar origen a una nueva reforma educativa que iniciaría su proceso de implementación en el año 2017 con el nombre de Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017).

Desde este Nuevo Modelo Educativo se planteó la reorganización del SEM teniendo como base cinco grandes principios, entre los cuales destacó el de ‘Inclusión y equidad’, que habría de considerar las condiciones políticas, curriculares y pedagógicas ya existentes para garantizar la atención de la diferencia cultural, étnica y lingüística de los pueblos y comunidades indígenas.

De este modo las nociones de ‘equidad’ e ‘inclusión’ se establecieron como el marco de la educación intercultural, reflejándose en el documento de Aprendizajes Claves y en el Plan y

programas de estudios 2017 (SEP, 2017), particularmente en los componentes de Campos de Formación Académica y Ámbitos de Autonomía Curricular.

En el caso de los Campos de Formación Académica, la noción de educación intercultural se mantuvo en el Campo de Lenguaje y Comunicación, lo que significó la continuidad de la discusión de la educación intercultural en el tema indígena; por otro lado, los ‘Ámbitos de autonomía curricular’ se concentró en el espacio de conocimientos regionales, sin tener mayor implicación en la organización curricular.

La implementación del Nuevo Modelo Educativo 2017 se vio interrumpida por la conclusión del periodo presidencial del PRI, teniendo sólo un año de aplicación oficial. En este periodo se dio inicio al desarrollo de Libros de Textos Gratuitos de Lengua Indígena, reafirmando con ello la idea de una educación intercultural para indígenas.

## **6. Tensiones de la educación intercultural en el marco de la ‘reforma’ de la ‘reforma’ educativa nacional**

Con el ascenso de MORENA a la presidencia de México en el año 2018, reemergieron un sinnúmero de expectativas sobre la posibilidad de cristalizar las demandas históricas de distintas organizaciones y movimientos sociales, políticos y culturales (De Sousa, 2019; Hernández, 2018; Meyer, 2018; Otero, 2018).

El surgimiento de este movimiento y su pronto ascenso al gobierno nacional avivó fuertes



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

demandas de sectores históricamente marginados, así como las exigencias de redemocratización de las instituciones del Estado nacional y el establecimiento de mecanismos efectivos para favorecer la reivindicación de dichos sectores; entre ellos, los pueblos y comunidades indígenas.

Para los partidarios de MORENA el reconocimiento de las demandas de los pueblos y comunidades indígenas representaría la ruptura de las estructuras hegemónicas de las últimas décadas, al tiempo que marcaría el inicio de la construcción de una nueva narrativa que daría origen a un proyecto alternativo en el que se hicieran visibles las necesidades de los sectores en condiciones de desigualdad y exclusión.

En este marco, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019) estableció como uno de sus principios rectores la transición a un modelo posneoliberal que habría de fundarse en la consolidación de la igualdad y la justicia a partir de la reconfiguración del Estado mexicano y el proceso de redemocratización de las instituciones y las políticas públicas, entre ellas, la educativa.

El denominado gobierno de izquierda abanderó las consignas de distintos sectores críticos de la educación nacional; entre los cuales estuvieron los provenientes del subsistema de educación indígena, y se comprometió a dignificar el SEM revirtiendo la reforma educativa del 2017, con este fin se estableció un entramado de planteamientos que sirvieron para promover el inicio de una nueva reforma educativa, definida como Nueva Escuela Mexicana.

La propuesta de esta reforma fue presentada por el secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, como el modelo educativo que daría respuesta a las demandas de los distintos sectores del país, en consonancia con el

proyecto alternativo de nación, referido en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019) y la reforma al Artículo 3 constitucional.

También, se señaló la responsabilidad del Estado Mexicano de garantizar los mecanismos necesarios para promover, desde el enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, una educación que combatiera las desigualdades e impulsara el acceso y la permanencia de los grupos menos favorecidos en el sistema educativo para el logro de una educación inclusiva, intercultural y de excelencia.

Las directrices para consolidar este proceso se concretaron en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (DOF, 2020), que estableció, como primer objetivo prioritario, garantizar una educación intercultural, reconociendo la falta histórica de oportunidades educativas. Según este documento, la educación intercultural permitiría acortar las brechas socioeconómicas del SEM, en particular las de los alumnos provenientes de los pueblos y comunidades indígenas.

Con el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana, la noción de educación intercultural se mantuvo y adquirió un renovado impulso, lo que ha traído fuertes cuestionamientos sobre la forma en la que se entiende la educación intercultural a diferencia de reformas educativas anteriores o el camino que debe seguir si se busca una transformación, como fue propuesta al inicio del periodo de gobierno.

Actualmente, a tres años de la presentación de la Nueva Escuela Mexicana, el SEM carece de un modelo educativo y de una propuesta curricular concreta que dé cuenta de su significado; por el contrario, se ha optado por mantener la vigencia del plan de estudios de la educación básica 2011



(SEP, 2011a) y el Nuevo Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017), teniendo como fondo la propuesta de MCEIYM.

La situación se ha agravado con el impacto de la pandemia por la COVID-19 en el país y parece no tener una salida pronta que de claridad sobre el rumbo que ha de tomar la educación intercultural y el SEM en general.

### **Algunas conclusiones: la búsqueda de una educación con pertinencia cultural**

Las fases de trabajo hasta ahora desarrolladas y los procesos de interpretación y análisis de la investigación emprendida han permitido documentar que en México desde los primeros años del siglo XXI el paradigma intercultural ha permeado el discurso social y educativo dirigido a los pueblos indígenas. Su presencia y atención ha generado acciones, planteamientos políticos y proyectos curriculares de las instituciones encargadas de la atención de esta población.

Derivado de lo anterior, y de los procedimientos de documentación, interpretación y sistematización de la información, se puede concluir que:

- Durante las últimas dos décadas ha sido tal la presencia del paradigma intercultural que forma parte orgánica del discurso institucional que se expresa en las políticas públicas del SEM.

- La educación intercultural no solo es un ideario de carácter político, cultural o académico, sino que ahora se expresa como un discurso curricular; ordenador de planes de estudio, asignaturas, contenidos y estrategias de aprendizaje. Esta situación se puede observar en el diseño de Planes y Programas de la Educación Indígena. Tal hecho no hace olvidar las tensiones que ha despertado al interior de instituciones y agentes educativos involucrados en el diseño de políticas

educativas y propuestas curriculares que se dirigen a esta población. Un ejemplo es el diseño de la propuesta denominada Marcos Curriculares.

- El diseño de los MCEIYM fue una tarea altamente compleja, no solo en lo pedagógico, sino en la lucha de instancias políticas, ideológicas y gubernamentales en un proyecto en el que el bienestar de los niños indígenas no tendría que generar demasiados conflictos. Sin embargo, el proceso se vio influenciado por diferentes visiones e intereses gubernamentales expresados en una primera instancia por la presencia de prácticamente tres cambios de gobiernos. La vida política trastocó la perspectiva pedagógica y esta se expresó en planteamientos curriculares que de manera repentina se encontraron sin una perspectiva definida.

- En México, el año 2018 pareció marcar un antes y un después en el campo de la educación indígena. Con la victoria de MORENA a la presidencia nacional el cambio de rumbo parecía evidente y más necesario que nunca frente a la desigualdad social y económica que había marcado a la sociedad mexicana como resultado de la implementación de políticas neoliberales por más de 38 años. El campo educativo no fue la excepción en la expectativa del cambio, con el nuevo gobierno se movilizaron distintas organizaciones, centros de investigación y de educación superior que convocaron a distintos especialistas e investigadores a discutir y trazar el camino que debería tomar la educación mexicana frente a la propuesta de transformación del gobierno nacional.

Con el paso de los primeros dos años de ese proyecto de gobierno y le emergencia sanitaria que vive el país, las acciones en materia educativa se han visto mermadas, al tiempo que los cuestionamientos ante las decisiones del gobierno se han intensificado al grado de dar la impresión de ser producto de la improvisación, proyectos inconclusos y sin claridad del rumbo que debe tomar la educación nacional.



- A pesar de esta difícil situación, el discurso intercultural se mantuvo como hilo conductor de los planteamientos oficiales, generando tensiones políticas, culturales y socioeducativas. En lo que se refiere a los pueblos y comunidades indígenas mexicanas las discusiones y cuestionamientos parece que se han centrado en la recreación de la nostalgia y un retroceso ideológico, político y educativo. En este aspecto no hay una perspectiva clara que avizore un avance importante, más aún se visibiliza la posibilidad de retornar a un anacrónico nacionalismo oficial. El indigenismo oficial parece que no se ha ido.

- Estas situaciones lejos de acercarse a etapas finales o a la conquista de objetivos, colocan ante los escenarios educativos nuevas y viejas interrogantes; ¿cuál será el giro intercultural de las políticas educativas mexicanas?, ¿son compatibles los postulados del indigenismo con los de la educación intercultural?, ¿la educación indígena se construye apuntando hacia el futuro o en una trayectoria circular?, ¿existe otra forma de concebir la interculturalidad?, o tal vez, ¿la educación intercultural se encamina a formar parte del inventario de las innovaciones trucas? Ante esta situación aún quedan pendientes las discusiones, los proyectos, pero sobre todo los acuerdos en torno a la necesidad de impulsar una educación intercultural con pertinencia cultural para todos.

## Referencias

- Alizal, L. (2000). *El triunfo de Vicente Fox en la elección presidencial visto por la prensa europea*. Recuperado de [http://dcsh.izt.uam.mx/cen\\_doc/cede/Anuario\\_Elecciones\\_Partidos\\_Políticos%20/2000\\_div/2000%20div/2000p.132-142.pdf](http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cede/Anuario_Elecciones_Partidos_Políticos%20/2000_div/2000%20div/2000p.132-142.pdf)
- Buenfil, R.N. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismos en educación*. México: DIE-CINVESTAV.
- Carranza, I., y Tirzo, J. (2020). *El discurso de la educación intercultural en el marco del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Un*

*acercamiento a la política educativa y el sistema de educación básica en la Ciudad de México*. Proyecto de Investigación. México: UPN.

- Carranza, I., y Martínez, J. (2019). *Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional*. Recuperado de <http://www.cunorte.udg.mx/puntocunorte/sites/default/files/Revista%209.%20Arti%CC%81culo%204.pdf>
- Del Val, J., y Sánchez, C. (2019). La diversidad cultural en México ayer y hoy. En: Enrique, G. (Ed.) (2019). *Multiculturalismo en interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa, B. (2019, 04 de agosto). Si AMLO fracasa, AL quedará en la oscuridad. [audiovisual]. *La jornada*. Recuperado de <https://videos.jornada.com.mx/player/67609551/si-amlo-fracasa-al-quedara-en-la-oscuridad-boavent/>
- DOF. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educacion\\_n\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf)
- DOF. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019)
- DOF. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001#:~:text=El%20Plan%20establece%20como%20columnas, niveles%20de%20calidad%20de%20vida.](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001#:~:text=El%20Plan%20establece%20como%20columnas, niveles%20de%20calidad%20de%20vida.)



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

- Gómez, M. (2015). ¿Hacia una ciudadanía pluricultural? Un desafío educativo. En: Díaz, C., Gigante, E. y Ornelas, G. (coord.) (2015). *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. México. Horizontes Educativos.
- Hernández, L. (2018, 26 de junio). La cuarta transformación. *La jornada*.
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En Jablonska, A. y Velasco, S. (coord.) (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*. México: Horizonte Educativo.
- Jiménez, Y., y Mendoza, G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integra, cualitativa y participativa. *LiminaR* [online]. 14(1), pp.60-72. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&nrm=iso)
- Malaga, S. (2020). *El adjetivo "intercultural" en el PSE 2020-2024 ¿perspectiva o criterio?* Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/el-adjetivo-intercultural-en-el-pse-2020-2024-perspectiva-o-criterio/>
- Mendoza, G. (2018). *Educación bicultural: ¿ocurrencia, estrategia política o nostalgia?* Recuperado de <https://www.educacionfutura.org/educacion-bicultural-ocurrencia-estrategia-politica-o-nostalgia/>
- Meyer, L. (2018, 23 de agosto). Y ahora qué. *Periódico Reforma*.
- Miranda, J. (2020). *La crisis del reformismo en México*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/362467>
- Muñoz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes? En: Muñoz Cruz et al., (ed.). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, UPN-Oaxaca, UABJO.
- Olvera, X. (2011). Marcos Curriculares para atender a la diversidad étnica. En: DGEI (2011). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México: SEP.
- Otero, G. (2018). *Morena y la cuarta transformación histórica en México*. México: Observatorio del desarrollo.
- Reyes, L. (2013). La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico. *Polis*, 9(2), pp. 113-149. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-23332013000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332013000200005)
- Santorello, S. (2018). *Una agenda intercultural para la educación nacional*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/una-agenda-intercultural-para-la-educacion-nacional/>
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2000-2006*. México: SEP.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Programa de Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2009). *Programas de Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2011a). *Plan de estudios para la educación básica 2011*. México: SEP
- SEP. (2011b). *Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP.



- SEP. (2011c). *Marcos Curriculares para la Educación Inicial Indígena*. México: DGEI.
- SEP. (2012). *Marcos Curriculares para la Educación Primaria Indígena*. México: DGEI.
- SEP. (2013). *Marcos Curriculares para la Educación Preescolar Indígena*. México: DGEI.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Claves para la Educación Integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica 2017. México: SEP.
- Tirzo, J. (2016). *La cultura en México: entre la antropología y la estética. Culturas, artes y políticas interculturales en México*. México: Ediciones Colofón.
- Tirzo, J. (2020). De la educación indígena a la educación intercultural: el derecho a una educación culturalmente diferenciada. *Novum. Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 2(10), pp. 83-97. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/83232>
- Velasco, S. (2003). *El movimiento indígena y la autonomía en México*. México: Editorial UNAM.



## Autovalidación: alternativa de evaluación asincrónica en el aprendizaje virtual

Self-validation: an asynchronous assessment alternative in e-learning

Fecha de recibido: 15 / 05 / 2021

Fecha de aceptación: 16 / 12 / 2021

**Fernando León-Parada.** Doctor en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Ciencias Matemáticas de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, Licenciado en Ciencias de la Educación con estudios Principales en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. **Correo electrónico:** fleon@udistrital.edu.co **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8332-8313>

Artículo resultado de la disertación doctoral titulada “El proceso de autovalidación de respuestas a preguntas Capciosas de probabilidad en un ambiente virtual; estudio exploratorio con estudiantes de ingeniería”, la cual fue sustentada públicamente y aprobada por los jurados para la obtención del título de Doctor en Educación del autor en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD), el 24 de marzo de 2021, en Bogotá, D.C.

### Cómo citar este artículo

León-Parada, F. (2022). Autovalidación: alternativa de evaluación asincrónica en el aprendizaje virtual. NOVUM, 1(12), pp. 95 - 107.

### Resumen

**Objetivo:** Este artículo tiene el propósito de mostrar cómo el estudiante desarrolla un proceso de autovalidación para decidir si una respuesta seleccionada a una pregunta de probabilidad es apropiada o no. **Metodología:** Se realiza una investigación de tipo exploratoria a través de un ambiente virtual de aprendizaje autorregulado con estudiantes de ingeniería de dos universidades públicas colombianas. Las pruebas fueron de opción múltiple con respuesta única. Estas tenían preguntas Capciosas vs Transparentes, sobre la probabilidad de eventos independientes. Con una herramienta metacognitiva, un Mapa conceptual o una consulta de Texto, cada estudiante podía dar un juicio de confianza retrospectiva sobre la respuesta que había seleccionado. **Hallazgo:** Hubo una mayor frecuencia para aquellos que desistieron de sus respuestas “inapropiadas” si las preguntas eran Capciosas y estaban apoyados en mapas conceptuales. Asimismo, hubo otra mayor frecuencia para quienes insistieron en sus respuestas “inapropiadas” si las preguntas eran Transparentes y el soporte era la consulta de Texto. **Conclusión:** Un proceso de autovalidación asincrónico tiene diferentes efectos según el control autónomo sobre una herramienta metacognitiva como forma de autorregulación del aprendizaje. **Palabras clave:** Autovalidación; Comunicación asincrónica; Educación a distancia; Mapa conceptual.

### Abstract

**Objective:** The purpose of this article is to show how the student develops a self-validation process to decide whether or not an answer select to a probability question is appropriate. **Methodology:** This research is an exploratory type through a virtual self-regulated learning environment with engineering



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

students from two Colombian public universities. The tests were multiple-choice and single-response tests. These had tricky vs transparent questions about the probability of independent events. With a metacognitive tool, concept map, or text query, each student could give a retrospective confidence judgment about the answer that he had selected. **Finding:** There was a higher frequency for those who gave up their "inappropriate" answers if the questions were tricky and the support was concept maps. Likewise, there was another higher frequency for those who insisted on their "inappropriate" answers if the questions were transparent, and the support was the text query. **Conclusion:** An asynchronous self-validation process has different effects depending on the autonomous control over a metacognitive tool as a form of self-regulation of learning. **Keywords:** Self-validation; Asynchronous communication; Long-distance education; Conceptual map.

## Introducción

En esta era de pandemia global por la COVID-19 donde cobra fuerza la innovación de métodos confiables en la evaluación del aprendizaje que sobrepasen las limitaciones de la concurrencia física, DeVaney (2020, párr. 5) afirma que: "a medida que las universidades desarrollan sus propias competencias digitales, lo que comenzó como una respuesta a corto plazo a una crisis bien podría convertirse en una transformación digital duradera de la educación superior".

Por lo anterior, tanto docentes como estudiantes participan de las apropiaciones del saber que impulsan las mejores alternativas de los procesos de evaluación, para consolidar su práctica académica en los espacios de la educación virtual.

Las posturas de algunos autores respecto de la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo aquellas que tratan el diseño instruccional (Adams, Kaczmarczyk, Picton y Demian, 2007) y la evaluación flexible (Wood y Smith, 1999) donde señalan que un estudiante está en capacidad de integrar la evaluación con los procesos de control del aprendizaje, conducen a preguntarnos los porqué y para qué el propio estudiante necesita evaluarse sobre su proceso de aprendizaje, pues de no hacerlo, perdería su rumbo por esperar

siempre algún tutor sincrónico que determine correcciones en los caminos hacia sus metas.

Desde hace décadas los sistemas de aprendizaje han tenido un auge creciente gracias a las tecnologías educativas que integran la evaluación y el aprendizaje colaborativo (Green, Harrison y Ward, 2003), en algunos se expone la necesidad que las prácticas con herramientas virtuales incorporen el uso de herramientas metacognitivas que faciliten el desarrollo de los procesos de autovalidación (Angarita, Fernández y Duarte, 2014).

Estas herramientas proporcionan el desarrollo de la competencia profesional para la toma de decisiones en la denominada resolución de problemas en ingeniería, la cual es esencial según el informe final de la OECD (2011) y es considerada como una base para el logro de las competencias de carácter formativo y actitudinal y en la apropiación de estrategias necesarias para la toma de decisiones (Batanero, Chernoff, Engel, Lee, y Sánchez, 2016).

Para tal fin, este artículo contiene en su primera sección un resumen sucinto de contextos teóricos que conforman el marco conceptual y el estado del arte del problema de investigación: la metacognición, el pensamiento aleatorio, los sesgos de razonamiento causados por falacias de



probabilidad, y el de los entornos virtuales de aprendizaje.

En la segunda sección se resume parte del diseño metodológico de la exploración desarrollada según el enfoque de la investigación mixta de Hesse-Biber (2010). Se presenta un estudio de caso que utiliza cuatro tipos de pruebas que combinan dos tipos de preguntas, Capciosa vs Transparente, con dos tipos de estrategia, Mapa conceptual vs consulta de Texto.

Las trayectorias de los estudiantes revelan la forma como uno de ellos puede identificar y reconocer sus posibles errores en el manejo de conceptos para aumentar o disminuir su confianza, antes de emitir un juicio de confianza retrospectiva sobre una respuesta que ha seleccionado y antes de utilizar la estrategia en la prueba.

En la tercera sección, a partir de la discusión de los resultados respecto de los enfoques sobre la disminución de la confianza retrospectiva (Mazancieux, Fleming, Souchay, y Moulin, 2018; Valdez, 2013; Dunlosky y Metcalfe, 2009; Koriat, Lichtenstein y Fischhoff, 1980) se hace un análisis acerca de la potencia de la duda que puede provocar la pregunta Capciosa y de la capacidad intrínseca del estudiante al utilizar la estrategia del Mapa conceptual, así como del usos de la herramienta de consulta de Textos libres en la *web* con los cuales puede el estudiante hallar, o no, un argumento como respaldo de su respuesta a una pregunta Transparente sobre un problema de probabilidad.

Finalmente, se enuncian tres conclusiones sobre la disminución o aumento de la autoconfianza del estudiante en su respuesta a los dos tipos de pregunta y según las estrategias para encontrar razones de base con que insistir o desistir de la opción de respuesta previamente seleccionada.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

## 1. Contextos teóricos del estado de arte

Los campos de conocimientos que se referencian como sigue están relacionados con la competencia crucial y coyuntural que promueve el desarrollo de la autonomía para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería (Cerezo, Ríos, Pastor, Yagüe, y Otero, 2019).

El campo de la metacognición, desde la perspectiva de Flavell (1979), se comprende como el conocimiento que tiene el sujeto acerca del modo en que desarrolla sus propios procesos y la forma como interpreta sus productos cognitivos.

Dentro de este campo se destacan los siguientes conceptos:

- I. Estrategia metacognitiva: como un plan que incluye tener un saber sobre el por qué y cuándo se usan un tipo de conocimiento declarativo o procedimental (Garner, 1990);
- II. juicio de confianza retrospectiva: como aquel juicio que genera una persona acerca de una respuesta basado en su confianza de que esta sea correcta (Dunlosky y Metcalfe, 2009);
- III. confianza en la validez de nuestro propio pensamiento: como una dimensión metacognitiva a través de la cual actúa el proceso psicológico de autovalidación (Gandarillas, 2010);
- IV. autorregulación: como un proceso integrador en el desarrollo del conocimiento, o como mecanismo para equilibrar influencias externas, o como ajuste progresivo para la reestructuración y la compilación del mismo (Mayor, Suengas y González, 2009);
- V. proceso de autovalidación: definido como un conjunto de acciones autónomas del individuo para integrar objetos o datos cognitivos tales como la reflexión, el seguimiento, la autorregulación, y el control de cómo y cuándo pensar sobre sus pensamientos en un plan sistémico para alcanzar una meta específica.

Fleming y Daw (2017), señalan el concepto de 'evaluación autónoma' en un modelo sobre la influencia de las elecciones en los juicios de confianza que "predice diferencias sutiles en el papel que desempeñan las acciones en los

diseños de juicios de confianza retrospectiva donde las propias respuestas del sujeto pueden aportar evidencia adicional al cálculo de la confianza” (p. 104), y facilita que los procesos de autovalidación sean aplicados a la resolución de problemas en contexto más amplios. Broadbridge y Henderson (2008, p. 104) indican que “el nivel de retroalimentación varía desde el binario correcto / incorrecto hasta la retroalimentación específica sobre respuestas individuales, explicando por qué la respuesta es incorrecta y sugiriendo lecturas adicionales”. Así, los procesos de autovalidación son ligados con las prácticas de retroalimentación y el manejo de cualquier juicio de confianza retrospectiva mencionado antes. Por otro lado, desde el campo de la psicología, Petty, Briñol y Tormala (2002, p. 723) afirman que,

la autovalidación es una hipótesis que al ser aplicada a la persuasión “sugiere que la confianza en los propios pensamientos podría posiblemente aumentar o disminuir el cambio de actitud dependiendo de la naturaleza de los pensamientos provocados por la comunicación persuasiva.

Experimentalmente, en un contexto persuasivo, “cuando las preguntas retóricas contenían una negación, se redujo el efecto de los pensamientos previamente generados, no siendo utilizados para realizar la evaluación del objeto.” (Gallardo, Salazar, Mendoza, Rebolledo y Ramos, 2013, p. 49).

Otro campo teórico que enmarca los contextos para la edición de los contenidos de las pruebas de la exploración es el de la probabilidad. Las vertientes de investigación de este campo proveen conceptos tales como el azar y la incertidumbre acerca de los hechos futuros según la literatura de Dudley (2012), la ilusión de control como un paradigma de autovaloraciones optimistas de la capacidad de influir en los resultados de un experimento (Lane,

2015), las muestras aleatorias que no necesariamente son representativas de una población (Hoekstra, 2015), las heurísticas o técnicas para estimar la probabilidad en la toma de decisiones (Russell, 2015), las intuiciones que mejoran la extrapolación en los procesos cognitivos y en los razonamientos inductivos para emitir juicios de representatividad (Gürbüz, Erdem y Firat, 2014), y los modelos para predecir patrones emergentes de regularidad (Brady y Lesh, 2015).

El contexto teórico de los sesgos de razonamiento asociados al pensamiento aleatorio tiene fuentes relevantes para la investigación, tales como la verosimilitud en sucesos aleatorios (Barragués, Guisasola y Morais, 2005), los prejuicios y razonamientos erróneos (Kahneman y Tversky, 2005; Van Eemeren, y Grootendorst, 2006), la falacia del valor esperado (Batanero, Fernández y Contreras, 2009), la falacia del eje temporal (Díaz, Contreras, Batanero y Roa, 2012), las falacias que causan ambigüedades desde el lenguaje ordinario, generan perturbaciones y sesgos (Cañizares, Estepa, Batanero, Vallecillos, 2006), las falacias desde la lógica del razonamiento, inductiva, relacional, dialéctica del Juego, preguntas múltiples (Woods, Irvine y Walton, 2004), las falacias que vinculan la Ley de los Grandes Números con los procesos de reasignación aleatoria (Pfannkuch, Budgett y Arnold, 2015), y los sesgos de probabilidad condicional e inferencias de tipo bayesiano (Budgett y Pfannkuch, 2019).

El campo de estudio de los objetos virtuales sirvió para diseñar el denominado Ambiente Virtual de Aprendizaje Autorregulado - AVAA con el cual se realizó la exploración de la investigación. Los estudios relevantes y sus referencias fueron: la fundamentación conceptual de los ambientes virtuales de aprendizaje (León, Alfonso, Romero, Bravo-Osorio, y López, 2018), el entorno



dinámico como un sistema de concurrencia (Ospina, 2014), el instrumento de mediación (Suárez, 2016), la guía en el proceso de aprendizaje representado por sucedáneos cognitivos (Salmerón-Pérez, Gutierrez-Braojos, Fernández-Cano y Salmeron-Vilchez, 2010), el medio para la movilización de conocimientos y el trabajo autónomo (Angarita et al., 2014), la construcción de los objetos cognitivos para la toma de decisiones autónomas y adecuadas (Molano, Méndez, y Villanueva, 2016), y los efectos esperados del andamiaje de un ambiente virtual de aprendizaje autorregulado (López y Hederich, 2010).

## 2. Diseño metodológico

Esta investigación fue de tipo exploratoria. Desde un enfoque mixto, se diseñó una serie de pruebas al combinar los elementos de las variables cualitativas tales como los tipos de preguntas, los tipos de estrategias metacognitivas, con las cuales se logre promover posibles errores y una retroalimentación autónoma por parte del estudiante. Los contenidos de las pruebas tratan situaciones ligadas a falacias como sigue, s1: falacia de la probabilidad condicional; s2: falacia de probabilidad con eventos independientes; s3: falacia del valor esperado; s4: sesgos en las muestras de una misma población; y, s5: falacia de la probabilidad conjunta.

La primera unidad de análisis consistió en el diseño del plan de la exploración, la redacción de las situaciones, cada una con los dos tipos de preguntas, los mapas conceptuales hipotéticos y los Textos de consulta libre en la *web*, luego el ajuste y la implementación de los contenidos de las pruebas en el AVAA y el subsistema de datos para generar reportes por prueba y por usuario desde la plataforma *web*.

La segunda unidad de análisis empezó con la conformación de los grupos de estudiantes que daban su consentimiento informado, la elaboración de la agenda de actividades con la respuesta a los requisitos para la organización de la asistencia a las pruebas y el apoyo de docentes para asegurar la idoneidad de los participantes y para mitigar posibles sesgos en la confiabilidad de las pruebas. La primera fase se realizó en Bogotá durante los meses de junio a septiembre de 2019, contó con la partición voluntaria de 277 estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La segunda fase se hizo en el mes de octubre de 2019 donde participaron 354 estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, de los campus del Cable y La Nubia de la ciudad de Manizales.

La tercera unidad de análisis consistió en el proceso de identificación y clasificación de la trayectoria factual de las interacciones de cada estudiante en cada prueba. En tiempo real se reportaba al investigador cada trayectoria representada por una concatenación de códigos que permitían interpretar las actuaciones de cada estudiante según tres aspectos esenciales del proceso de autovalidación: 1) la opción de respuesta que inicialmente seleccionaban para responder la pregunta, 2) la intensidad de la consulta y su forma con la estrategia metacognitiva, y 3) la coherencia entre la validez de la respuesta con su juicio de confianza retrospectivo.

Las variables cuantitativas se definieron en términos de las frecuencias de las trayectorias, distribuidas en clases disyuntas según cuatro estadios o particiones que se denotan como sigue, E1 (Ins/Ap): insistir en la opción de respuesta cuando en efecto es la respuesta correcta o “apropiada”; E2 (Des/Inap): desistir de la opción de respuesta seleccionada cuando



realmente es “inapropiada”; E3 (Des/Ap): desistir de la opción seleccionada cuando esta es la “apropiada” -error de falso negativo-; E4 (Ins/Inap): insistir en la opción seleccionada cuando esta es “inapropiada” -error de falso positivo-.

La exploración utilizó un tipo de pregunta, Capciosa (c) o Transparente (Tr), para cada una de cinco (5) situaciones de falacias de probabilidad y al tiempo una herramienta metacognitiva que podía ser el Mapa conceptual (M) o la consulta de Texto (Tx), De este modo, para cada situación se configuraron cuatro tipos de pruebas que se denotaron: P1 (Tr-M), P2 (C-M), P3 (C-Tx) y P4 (Tr-Tx). En las dos fases de la exploración se aplicaron las mismas pruebas a los estudiantes, en las aulas físicas donde recibían clases de las asignaturas de probabilidad y de estadística para ingeniería, pero primero debían dar su consentimiento informado para luego ingresar a la plataforma AVAA con sus respectivos correos institucionales, de modo individual se les habilitaban cuatro pruebas distintas a cada uno para contestar en máximo en 60 minutos a través de conexión en sus móviles o portátiles con la técnica *M-Learning* (O'Malley, Vavoula, Glew, Taylor, Sharples, Lefrere, Lonsdale, Naismith y Waycottet, 2005).

### 3. Resultados: estudio de caso

A continuación, se describe el plan para el caso de una situación ligada a una falacia de probabilidad con eventos independientes, se presentan dos tipos de pregunta a partir de una trayectoria factual o real de un estudiante: la interacción del estudiante sobre el Mapa conceptual en su proceso de autovalidación si la pregunta es Capciosa, y la interacción sobre un mapa de consulta de Texto si la pregunta es Transparente.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

En la historia del siglo XVII sobre la probabilidad empírica, se afirma que los célebres franceses Blaise Pascal y Pierre de Fermat idearon la teoría de la probabilidad con una pregunta simple que hace incurrir en un sesgo de razonamiento si su respuesta se calcula sin tomar en cuenta los eventos independientes que concurren de manera simultánea.

### 3.1 Ejemplo de una situación y dos tipos de preguntas

Antoine Gombaud, llamado “Caballero de Meré” en el siglo XVII, apostaba ganar si en ‘cuatro (4) tiradas’ de un dado sacaba ‘un 6’, pues pensaba que ‘4 veces 1/6’, fracción igual a 4/6, o 2/3, le daría más ventaja de ganar por ser un valor superior al 50% [...] Su razonamiento lo indujo a proponer como apuesta lanzar dos dados en 24 tiradas para sacar al menos un ‘Doce’, o ‘Doble Seis’, razonaba que, si había 36 resultados posibles, el efecto era el mismo:

$(12 \times 2) / (12 \times 3) = 24 / 36$ . Pero, cuando empezó a perder su fortuna, pidió cambiar la apuesta a 25 tiradas y, al cabo de cierto tiempo, pudo recuperarse de la quiebra.

Pregunta Capciosa:

¿Cuál de las siguientes opciones explica la diferencia de esas dos rachas?

- Al comparar los resultados de aplicación del principio multiplicativo a los eventos independientes.
- Al comparar los resultados de aplicación del principio multiplicativo a los eventos dependientes.
- Porque en la tirada 25 había mayor probabilidad de sacar un ‘Doble Seis’.

Pregunta Transparente:

¿Existe un argumento que justifique la diferencia de estas dos rachas como un hecho basado en eventos independientes?

- No existe.
- Si existe.

c) Sin respuesta.

### 3.2 Ejemplo de trayectorias y herramientas metacognitivas

Una Trayectoria Factual de Aprendizaje - TFA es una secuencia de acciones que sin preparación y de manera idiosincrática, un estudiante realiza para lograr una meta específica. La Figura 1 enumera las interacciones de la TFA de un estudiante que desiste de la respuesta previamente seleccionada para responder una

pregunta Capciosa (c) apenas tras consultar dos ideas del Mapa conceptual (M).

La primera columna, contiene las abreviaturas de las interacciones del estudiante que al tercer paso decide retractarse de su respuesta, (opción b), marcada en paso cero (0). Reconoce que su respuesta es “inapropiada” apenas descubre las ideas con los enlaces: CONCLUSIÓN y COMPARACIÓN PROBABILIDADES; después, con enlaces de otros nodos consultar otras ideas.

Respuesta Marcada	Valor	Caso	Hora
b	al comparar los resultados de aplicación del principio multiplicativo a eventos dependientes	PREGUNTA-C ESTRATEGIA-M	2019-06-25 15:12:11
CO M	1 CONCLUSIÓN	PREGUNTA-C ESTRATEGIA-M	2019-06-25 15:12:46
CP M	2 COMPARACIÓN_PROBABILIDADES	PREGUNTA-C ESTRATEGIA-M	2019-06-25 15:12:53
D M	3 Desisto de mi 'respuesta inicial'	PREGUNTA-C ESTRATEGIA-M	2019-06-25 15:13:09
ER M	4 EVENTO_RECURRENTE	PREGUNTA-C ESTRATEGIA-M	2019-06-25 15:13:12
PL M	5 PROB_LAPLACIANA	PREGUNTA-C ESTRATEGIA-M	2019-06-25 15:13:46
PC M	6 PROB_EV_COMPLEMENTARIO	PREGUNTA-C ESTRATEGIA-M	2019-06-25 15:13:55
PI M	7 PROB_EV_INDEPENDIENTES	PREGUNTA-C ESTRATEGIA-M	2019-06-25 15:14:02
PE M	8 PROB_COMP_EV_INDEPENDIENTES	PREGUNTA-C ESTRATEGIA-M	2019-06-25 15:14:12

**Figura 1.** Trayectoria Factual de Aprendizaje (TFA) de un estudiante en el proceso de autovalidación de su respuesta inicial a una pregunta Capciosa de probabilidad.

**Fuente:** Elaboración propia a través del Ambiente Virtual de Aprendizaje Autorregulado - AVAA.

Ahora, sobre el Mapa conceptual de la Figura 2, se muestran cerca de los nodos los números de orden de las interacciones del estudiante para ver las ideas que emergen pulsando cada enlace. Todas las ventanas se descubren para informar los contenidos de los nodos. La TFA en la misma figura indica tres aspectos idiosincráticos del estudiante:

- 1) selecciona la opción b;
- 2) descubre la idea del nodo con el rótulo CONCLUSIÓN, y en seguida la del nodo con el rótulo COMPARACIÓN\_PROBABILIDADES para luego declarar

su juicio de confianza retrospectiva: “Desisto de mi respuesta inicial”;

- 3) de modo no secuencial-incoherente- consulta las ideas de los nodos hasta llegar al del rótulo PROB\_COMP\_EV\_INDEPENDIENTES.

No obstante, la secuencia de sus razonamientos, indica como juicio la opción de retractarse, con lo cual acierta en su proceso de autovalidación.

Ahora, la herramienta metacognitiva de consulta de Textos en la web permite al estudiante leer temas básicos en los que puede encontrar razones o sustentos del juicio de confianza



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

retrospectiva de su respuesta a una pregunta Transparente, o sea que refiere la existencia o no

de un argumento que justifique una afirmación de probabilidad para eventos independientes.

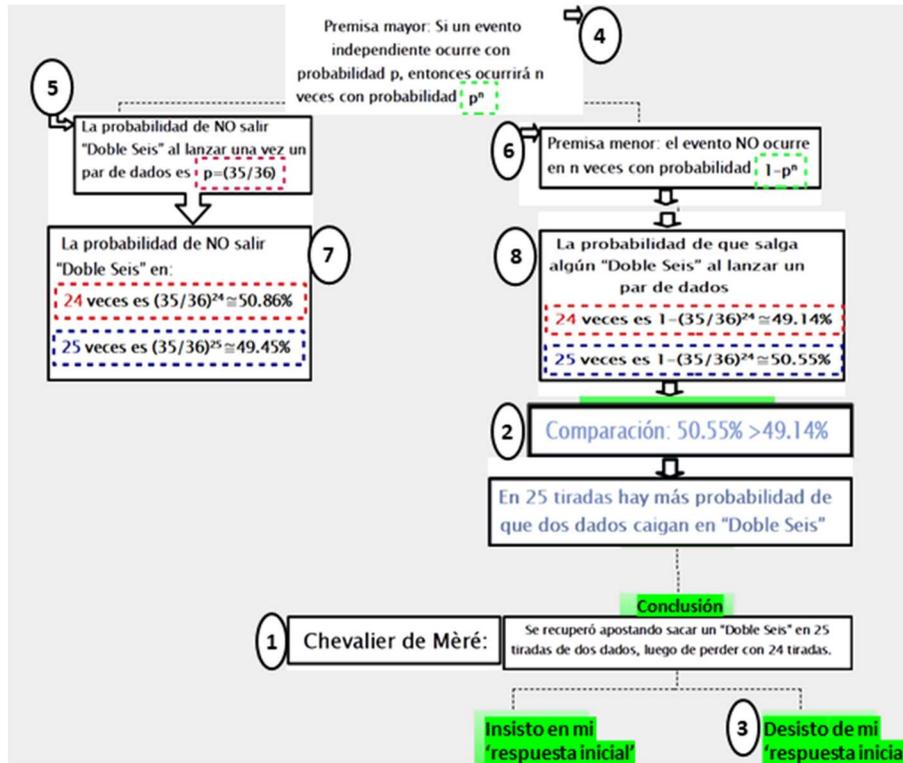


Figura 2. Mapa conceptual con las ventanas descubiertas, y numeración de enlaces aplicados por la TFA de un estudiante en un proceso de autovalidación para desistir de su respuesta inicial a un problema.

Fuente: Elaboración propia a través de AVAA.

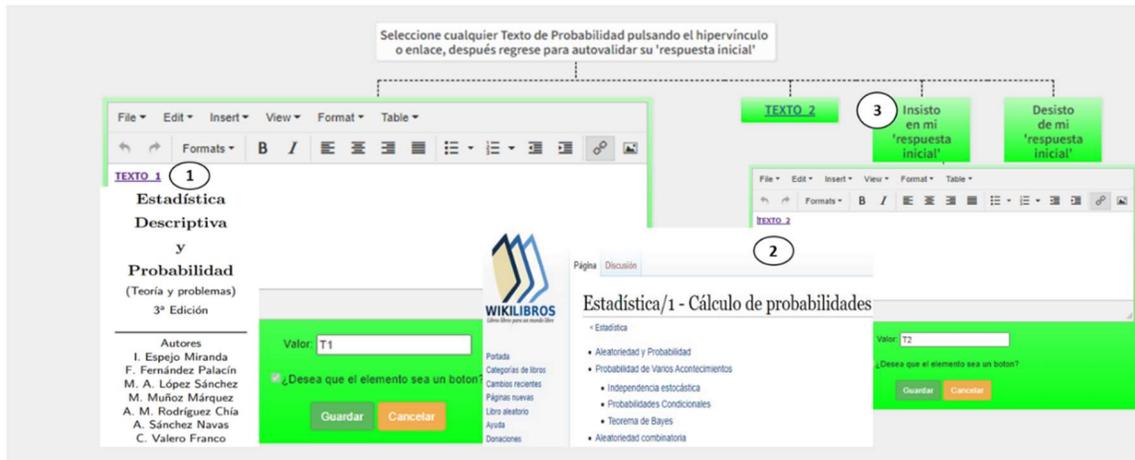


Figura 3. Esquema de nodos con enlaces para la consulta libre de Textos en la web - con licencia Creative Commons-, y la numeración de una TFA de tres pasos de un estudiante que desarrolla el proceso de autovalidación para insistir en su respuesta a una pregunta Transparente sobre probabilidad

Fuente: Elaboración propia a través de AVAA.



Licencia Creative Commons Atribución - No comercial - Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Los Textos de consulta a los que accede el estudiante se muestran en la Figura 3, su consulta no es guiada por un tutor sincrónico sino por sus aspectos idiosincráticos, puede perder el rumbo al buscar el argumento planteado por la pregunta Transparente, o carecer de una fundamentación sobre el tema al pasar por alto o no reconocer que su respuesta es “inapropiada” y, fallar en su proceso de autovalidación, como en efecto ocurre, por insistir en ella con su juicio de confianza retrospectiva.

### 3.3 Informe sucinto de los resultados de la exploración

Los datos obtenidos en la exploración de esta investigación se expresan en términos de las frecuencias de las TFA de los estudiantes para cada una de las pruebas, las cuales se distribuyen según las cuatro particiones mencionadas en la clasifican, se utilizó el *test* no paramétrico de Suma de Rangos de Wilcoxon para contrastar la hipótesis nula  $H_0$ : los promedios de las pruebas homólogas de las fases 1 y 2 son iguales.

El resultado del *test* estableció que al nivel del 5 % de significancia no presentaron suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula  $H_0$ , los promedios de las pruebas  $P_1$ ,  $P_2$  y  $P_3$  en la partición  $E_1$ , y las pruebas  $P_3$  y  $P_4$  en la partición  $E_4$ , para todas las cinco situaciones.

Con los datos de las pruebas homologadas de ambas fases, se plantearon dos hipótesis nulas:

- $H_0(P)$ . En una partición, son nulas las diferencias de los datos de las pruebas que tienen el mismo tipo de estrategia y distintos tipos de preguntas: Capciosa vs Transparente.
- $H_0(E)$ . En una partición, son nulas las diferencias de los datos de las pruebas que tienen el mismo tipo de pregunta y distintos tipos de estrategia: Mapa conceptual vs consulta de Texto.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Con el *test* no paramétrico de Suma de Rangos de Wilcoxon, las diferencias significativas no nulas entre los promedios de los datos de las pruebas, que rechazaron las hipótesis nulas al nivel de significación del 5 % para todas las situaciones homologadas, fueron:

- En la partición  $E_2$ , la prueba  $P_2$  (C -M) sobre la prueba  $P_3$  (C -TX);
- En la partición  $E_4$ , la prueba  $P_4$  (Tr -TX) sobre la prueba  $P_1$  (Tr -M);

La interpretación de cada uno de estos dos resultados, es la siguiente:

- Dado que en la partición 2, las pruebas con diferencias significativas,  $P_2$  (C y M) tienen promedio de TFA mayores que los de  $P_3$  (C y TX), esto indica que, como ambas pruebas tienen el mismo tipo de pregunta (C) y distinto tipo de estrategia: cuando las pruebas tienen preguntas Capciosas, el desistimiento de las respuestas “inapropiadas” es más incidente con la estrategia del Mapa conceptual (M) que con la consulta de Texto (TX);
- Dado que en la partición 4, las pruebas con diferencias significativas,  $P_4$  (Tr -TX) tienen promedio de TFA mayores que los de  $P_1$  (Tr -M), esto indica que, como ambas pruebas tienen el mismo tipo de pregunta (Tr) y distinto tipo de estrategia: cuando las pruebas tienen preguntas Transparentes, la insistencia en las respuestas “inapropiadas” es más incidente con la estrategia de consulta de Texto (TX) que con la del Mapa conceptual (M).

El análisis examina el proceso de autovalidación, así: el estudiante falla por insistir en una respuesta inapropiada al no percatarse de la falacia provocada por una pregunta Capciosa cuando utiliza la estrategia de la consulta de Texto en lugar del Mapa conceptual. Esta evidencia implica la necesidad de la evaluación flexible integradora con métodos de control del aprendizaje según lo recomiendan Wood y Smith (1999), Adams et al., (2007), para incorporar técnicas y recursos eficientes en ambientes

virtuales de aprendizaje (Green et al., 2003; Angarita et al., 2014).

## Conclusiones

El proceso de autovalidación que desarrolla un estudiante de ingeniería para una respuesta a una pregunta de probabilidad, en un ambiente virtual de aprendizaje autorregulado, está en función del efecto del tipo de pregunta que aumenta o disminuye la autoconfianza retrospectiva y de la estrategia metacognitiva con la que puede reconocer la validez o invalidez de su respuesta.

- I. El desistimiento de una respuesta “inapropiada” dada a una pregunta Capciosa, ocurre cuando el estudiante la considera contradictoria con las ideas que él mismo relaciona en un Mapa conceptual. La reprocesamiento de las ideas del mapa pertinentes resuelve su duda y equilibra su nivel de autoconfianza. Reconoce el sesgo de razonamiento en que incurre al tener una visión holística sobre el mapa.
- II. La insistencia del estudiante en una respuesta “inapropiada” a una pregunta Transparente, ocurre con frecuencia al acudir a la consulta de Textos donde cree hallar un argumento de soporte para declarar un juicio basado en la memorización de ideas desarrolladas por otros. Su autoconfianza retrasa el discernimiento del error y los mantiene más tiempo sin percatarse de la invalidez la respuesta errada.
- III. El efecto de una pregunta Capciosa es hacer disminuir la autoconfianza del estudiante en su respuesta, dirigir su consulta hacia una conclusión para verificar o comprobar razones para su

juicio de confianza retrospectiva, las ideas en los nodos del mapa se disponen para la autorregulación de su propio aprendizaje.

## Referencias

- Adams, J.P., Kaczmarczyk, S., Picton, P., y Demian, P. (2007). Resolución de problemas y creatividad en ingeniería: hallazgos de entrevistas con expertos y principiantes. En: *Actas de la Conferencia Internacional sobre Educación Ingeniería*. N.Y: Springer. Coimbra: Portugal. Recuperado de <https://www.academia.edu/9768871>
- Angarita, M., Fernández, F. y Duarte, J. (2014). La didáctica y su relación con el diseño de ambientes de aprendizaje: una mirada desde la enseñanza de la evolución de la tecnología. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 5(1), pp. 46-55. <https://doi.org/10.19053/20278306.3138>
- Barragués, J.I., Guisasola, J., y Morais, A. (abril, 2005). Concepciones de los estudiantes de primer ciclo de universidad sobre estimación de la probabilidad. *Educación Matemática*, 17(1), pp. 55-85. Recuperado de <https://tinyurl.com/5875n3zc>
- Batanero, C., Fernández, J.A. y Contreras, J.M. (2009). Un análisis semiótico del problema de Monty Hall e implicaciones didácticas. *Revista Suma*, 62, pp. 11-18. Recuperado de <https://tinyurl.com/ky83s2ka>
- Batanero C., Chernoff E.J., Engel J., Lee H.S., y Sánchez E. (2016). Research on teaching and learning probability [Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la probabilidad]. En: *Research on Teaching and Learning Probability*. ICME-13, Topical Surveys. Springer, Cham. Recuperado de <https://tinyurl.com/nfxfhvc2>
- Brady, C., y Lesh, R. (2015). A Models and Modeling Approach to Risk and



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

- Uncertainty. *The Mathematics Enthusiast*. 12(1), 18, pp. 184-202. Recuperado de <https://tinyurl.com/f3hy4ewv>
- Broadbridge, P., y Henderson, S. (2008). *Mathematics Education for 21st Century Engineering Students: Final Report [Reporte final: Educación matemáticas para estudiantes de ingeniería del siglo XXI]*. Australian Learning and Teaching Council. Recuperado de <https://tinyurl.com/4z72uv6w>
- Budgett, S. y Pfannkuch, M. (2019) Visualizing Chance: Tackling Conditional Probability Misconceptions. En Burrill G., Ben-Zvi D. (eds) *Topics and Trends in Current Statistics Education Research*. ICME-13 Monographs. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-03472-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-03472-6_1)
- Cañizares, M.J., Estepa, A., Batanero, C., y Vallecillos, A. (2006). Una década de investigaciones del grupo de estadística, probabilidad y combinatoria de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM). *Tarbiya*, vol. 38(2), pp. 39-60. Recuperado de <https://tinyurl.com/maxjwa34gall>
- Cerezo-Narváez, A., de los Ríos Carmenado, I., Pastor-Fernández, A., Yagüe Blanco, J., y Otero-Mateo, M. (2019). Project Management Competences by Teaching and Research Staff for the Sustained Success of Engineering Education. *Education Sciences*, 9(1), pp. 44, 1-30. Recuperado de <https://tinyurl.com/5xne384s>
- DeVaney, J., Shimshon, G., Rascoff, M., y Maggioncalda, J. (2020). La educación superior necesita un plan a largo plazo para el aprendizaje virtual. *Harvard Business Review*. Recuperado de <https://tinyurl.com/yddl3po>
- Dudley, J. (2012). *Aristotle's Concept of Chance: accidents, cause, necessity, and determinism*. New York: State University of New York. Recuperado de <https://tinyurl.com/kfjb7e8e>
- Dunlosky, J., y Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. LA, Ca: Sage Publications. Recuperado de <https://tinyurl.com/4bxfkm2e>
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp. 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fleming, S. M., y Daw, N. D. (2017). Self-evaluation of decision-making: A general Bayesian framework for metacognitive computation. *Psychological review*, 124(1), pp. 91-114. <https://doi.org/10.1037/rev0000045>
- Gallardo, I., Salazar, C., Mendoza, C., Rebolledo, C., y Ramos, N. (2013). El Estudio de las Preguntas Retóricas en el Cambio de Actitudes. *Psykhé*, 22(1), pp. 43-54. <https://doi.org/10.7764/psykhe.22.1.489>
- Gandarillas, B. (2010). *Metacognición y persuasión: el efecto de los pensamientos formulados en muchas o pocas palabras* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://tinyurl.com/z4m5jef8>
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of educational research*, 60(4), pp. 517-529. Recuperado de <https://tinyurl.com/e2x7xj2m>
- Green, D., Harrison, M., y Ward, J. (2003). Mathematics for engineers-the HELM Project. In Progress 3 Conference on Strategies for Student Achievement in Engineering (pp. 26-31).
- Gürbüz, R., Erdem, E. y Firat, S. (2014, Jan.). The Effect of Activity-Based Teaching on



- Remedying the Probability-Related Misconceptions: A Cross-Age Comparison. *Creative Education*, 5(1), pp. 18-30. Recuperado de <https://tinyurl.com/73x9w2v7>
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed method research: Merging theory with practice*. New York, NY: Guilford Press. Recuperado de <https://tinyurl.com/d9kczkrr>
- Hoekstra, R. (2015). Risk as an Explanatory Factor for Researcher's Inferential Interpretations. *The Mathematics Enthusiast*: 12(1), 13, pp. 103-112, Recuperado de <https://tinyurl.com/by9jcyhb>
- Kahneman, D., y Tversky, A. (2005). Subjective probability: A judgment of representativeness. En D. Kahneman, P. Slovic y A. Tversky, *Judgments under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 32-47). New York, NY: Cambridge University Press.
- Koriat, A., Lichtenstein, S. y Fischhoff, B. (1980). Reasons for Confidence, *Journal of experimental psychology: Human learning and memory*, 6(2), pp. 107-118. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.6.2.107>
- Lane, M. (2015). Worth the Risk? Modeling Irrational Gambling Behavior. *The Mathematics Enthusiast*, 12(1), pp. 31-37. Recuperado de <https://tinyurl.com/wuekx3pa>
- León, O., Alfonso, G., Romero, J., Bravo-Osorio, F., y López, H. (2018). *Fundamento Conceptual Ambientes de Aprendizaje*. ACACIA. Bogotá: UDFJC. Recuperado de <https://acacia.red/udfjc/>
- López, O., y Hederich, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, (58), pp. 14-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635664002.pdf>
- Mazancieux, A., Fleming, S. M., Souchay, C., y Moulin, C. (2018). *Retrospective confidence judgments across tasks: domain-general processes underlying metacognitive accuracy*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dr7ba>
- Mayor, J., Suengas A. y González J. (2009). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Molano, G., Méndez, J. y Villanueva, A. (2016). *Estado del Arte Ambientes de Aprendizaje Accesibles*. ACACIA. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana-CUI.
- OECD. (2011, Feb.). *A Tuning-Ahelo conceptual framework of expected/desired learning outcomes in engineering*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/19939019>
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, JP., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., Lonsdale, P., Naismith, L., y Waycott, J. (2005). *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. Public deliverable from the MOBILearn*. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244>
- Ospina, D.P. (2014). *¿Qué es un ambiente virtual de aprendizaje?* Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://tinyurl.com/ufkdr282>
- Petty, R., Briñol, P., y Tormala, Z. (2002). Thought confidence as a determinant of persuasion: The self-validation hypothesis. *Journal of personality and social psychology*, 82, pp. 722-41. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.722>
- Pfannkuch, M., Budgett, S. y Arnold, P. (2015). Experiment-to-causation inference: Understanding causality in a probabilistic setting. En: A.



- Zieffler y E. Fry (Eds.), *Reasoning about uncertainty: Learning and teaching informal inferential reasoning* (pp. 95–127). Minneapolis: Catalyst Press Google Scholar. Recuperado de <https://tinyurl.com/y9thehdd>
- Russell, G.L. (2015). Risk Education: A Worldview Analysis of What is Present and Could Be. *The Mathematics Enthusiast*: 12(1), 10, pp. 62-84. Recuperado de <https://tinyurl.com/fmzdb75n>
- Salmerón-Pérez, H., Gutierrez-Braojos, C., Fernández-Cano, A. y Salmerón-Vílchez, P. (2010). Self-regulated learning, self-efficacy beliefs and performance during the late childhood. *Relieve*, 16(2), pp. 1-18. Recuperado de <https://tinyurl.com/3jhyp2a4>
- Suárez, C. (2016). *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación*. Universidad de Salamanca. <https://tinyurl.com/y6t7rurc>
- Valdez, A. (2013). Student metacognitive monitoring: predicting test achievement from judgment accuracy. *International Journal of Higher Education*, 2(2), pp. 141-146. Recuperado de <https://tinyurl.com/24y7h5hp>
- Van Eemeren, F. H., y Grootendorst, R. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Chile: Universidad Católica de Chile. <https://tinyurl.com/yvx5jdwn>
- Wood, L. y Smith, G. (1999). Flexible Assessment. Paper presented at The Challenge of Diversity: The Delta 99 Symposium on Undergraduate Mathematics, November 23, in Queensland, Australia. (pp. 229-233). Recuperado de <https://tinyurl.com/4yfy7n3d>
- Woods, J., Irvine, A. y Walton, D. (2004). *Argument: critical thinking, logic and the fallacies*. Toronto: Pearson, Prentice Hall. Recuperado de <https://tinyurl.com/33f5du5k>



# NOVUM

*Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*  
*2da. época – enero/junio 2022*  
*Facultad de Administración*