



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
LICENCIADA POR SUNEDU

umch.edu.pe

ISSN: 2617-0337

enero-junio/2024

R E V I S T A

EDUCA N°24

UMCH

SUPER
PETRAM
ÆDIFICABO

SURCO, 2006

EDUCA UMCH

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

Lima
Perú

enero - junio
2024

ISSN
2617-0337

REVISTA EDUCA UMCH N° 24

Rector de la Universidad de Marcelino Champagnat

Dr. Nicanor Marcial Colonia Valenzuela

Decana de la Facultad de Educación y Psicología

Dra. Mónica Aguirre Garayar

Director de la Revista EDUCA UMCH

Mg. César Serna Serna

Editor principal de la Revista

Dr. Felipe Aguirre Chávez

Editores asociados

Dra. Bettina Steren dos Santos

Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Dra. Carina Viviana Kaplan

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Dr. Víctor Gutiérrez Torres

Universidad Iberoamericana de San Ignacio de Loyola, México

Jefe editorial

Mg. Richard Acuña Velásquez

Asistente editorial

Lic. Liz Contreras Yalico

Comité editorial

Dr. Alexandre Guilherme, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Dra. Andreia Mendes dos Santos, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Dr. Jacinto Escudero Vidal, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Dr. Fernando González Alonso, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Dra. Montserrat Giménez Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Dr. Roberto Méndez López, Universidad Marista de Querétaro, México

Dra. Livia Cristina Piñas Rivera, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Dra. Lida Violeta Asencios Trujillo, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Dra. Itzel Casillas Avalos, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Dulio Oseda Gago, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

La revista EDUCA UMCH es una publicación semestral realizada por la Universidad Marcelino Champagnat que anualmente publica dos números con secciones de: artículos teóricos, artículos empíricos y otros. Es un medio de publicación gratuita, sin restricciones de manuscritos que ponderen la dignidad humana. Así, reivindica el acceso libre a la información, como también otorga la posibilidad de que, cada vez, más contingentes de investigadores educativos y sociales puedan difundir los resultados de sus trabajos de investigación científica de distintas modalidades: teóricas, empíricas, de revisión y otros documentos de carácter académico provenientes de diversos contextos. El alcance de la revista abarca las áreas de las Ciencias Sociales con énfasis en: educación, pedagogía, didáctica, currículo, educación inclusiva, educación intercultural, educación ambiental, aprendizaje en entornos virtuales, psicología, psicología educativa, psicología del aprendizaje, estrategias de enseñanza, investigación educativa, psicología del desarrollo, psicología del comportamiento

ISSN: 2617-8087 (Impreso)

ISSN: 2617-0337 (Digital)

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje: revistaeduca@umch.edu.pe

Dirección: Av. Mariscal Castilla 1270, Lima (34), Perú

Teléfono: (01) 449-0449

<https://doi.org/10.35756/educaumch>

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index>

Corrección de estilo: Mg. Vicke De La Cruz Pérez

Indexaciones:

- Actualidad
- Iberoamericana
- EBSCOhost
- Erihplus
- BASE
- Miar
- CAPES
- ALICIA
- CLASE
- Open AIRE
- CORE
- LA Referencia
- DOAJ
- Latindex
- ROAD
- Dialnet
- AmeliCA
- Iresie
- MIAR
- Aura
- LatinREV
- Redib
- Latinoamericana



Índice / Contents

Editorial	05
Felipe Aguirre Chávez. Universidad Marcelino Champagnat, Perú.	
Los productos culturales y su influjo en la educación	08
<i>Cultural products and their influence on education</i> Silvia Regina Osorio. Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Fernando González Alonso. Universidad Pontificia de Salamanca, España.	
La educación física y las identidades sentidas. Paradojas entre la disciplina y la ideología	32
<i>Physical education and felt identities. Paradoxes between discipline and ideology</i> Carlos Orlando Guavita Ocampo. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - UMECIT, Panamá.	
Desarrollo de competencias docentes para la enseñanza intercultural en entornos virtuales	51
<i>Development of teaching competencies for intercultural teaching in virtual environments</i> Chess Emmanuel Briceño Nuñez. Docente investigador independiente, Perú.	
Análisis de la percepción de los profesores respecto al uso de la Inteligencia Artificial	66
<i>Analysis of the perception of professors regarding the use of Artificial Intelligence</i> Perla Sosa de Wood. Universidad Nacional de Itapúa. Encarnación, Paraguay. Viviana Elizabeth Jiménez Chaves. Universidad del Norte, Paraguay. Andrea Riego Esteche. Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay.	
Neuroeducación infantil temprana. Integrando la neurociencia al proceso de aprendizaje en la primera infancia: una revisión sistemática	78
<i>Early childhood neuroeducation. Integrating neuroscience into the learning process in early childhood: a systematic review</i> Ingrid Del Pilar Llatance-Ruiz. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index revistaeduca@umch.edu.pe	

Rosario Dolores Ruiz Celi.
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
Luis Alberto Vicuña Peri.
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
Juan Luis Rodríguez Vega.
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
David Esteban Espinoza.
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje creativo de la ortografía.....94

Gamification as a teaching strategy for creative learning of spelling

María Viviana Villavicencio Loor.
Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador.
Francisco Samuel Mendoza Moreira.
Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador.

Inteligencia emocional y nivel de actividad física pospandemia en estudiantes universitarios de Lima.....110

Emotional intelligence and level of postpandemic physical activity in university students in Lima

Janeth Paola Aquino Llanos.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
Marco Antonio Tejada Mendoza.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
Marco Antonio Villanueva Ruíz.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
José Antonio Villacorta Huapaya.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
Giovanni Jeffrey Corvetto Castro.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Plan de calidad ambiental frente a la ambientalización de la Universidad Marcelino Champagnat.....125

Environmental quality plan regarding the environmentalization of the Marcelino Champagnat University

Luis Oswaldo Vásquez Paulini.
Universidad Marcelino Champagnat, Perú.
Vicenta Irene Tafur Anzualdo.
Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Editorial

Al presentar el número 24 de la Revista EDUCA UMCH, deseo expresar que este logro no hubiera sido posible sin el apoyo incondicional del equipo editorial y la preferencia de académicos de diversas partes del mundo. A través del trabajo colaborativo y perseverante, hemos demostrado que, tal como decía el filósofo español Miguel de Unamuno, "El modo de dar una vez en el clavo es dar cien veces en la herradura".

En el contexto contemporáneo, donde la vida cambia aceleradamente, la sociedad y los estudiantes necesitan desarrollar pensamientos creativos, flexibles, originales, autónomos y emprendedores. Entonces, nos enfrentamos al desafío de educar a los estudiantes de hoy para una sociedad que aún no existe. Citando a Marino Latorre, quien parafrasea a Morin, podemos afirmar que "El conocimiento es saber navegar por el océano de la incertidumbre apoyados en archipiélagos de certezas". ¿Cuáles son esas certezas? Un conjunto de valores, actitudes, capacidades y destrezas que ayudan a los estudiantes a tomar decisiones y a aprender a lo largo de toda su vida, convirtiéndose en ciudadanos honestos y solidarios. Este desafío debe ser asumido por los estudiantes, la familia y escuela.

Es necesario proporcionar modelos educativos y diseños curriculares que permitan alcanzar este objetivo, lo cual es una contribución excelente y necesaria para la educación formal. Siendo consecuentes con ello, nuestra Universidad Marcelino Champagnat ha desarrollado una propuesta educativa cuyo enfoque y paradigma pondera la efectivización interrelacionada de lo social, cognitivo y el humanismo como una forma de intervención pedagógica actualizada y moderna, que augura constituirse en un camino dinámico de formar personas íntegras para la vida; es decir, y como defendiera José Martí, formar al ser humano al nivel de las necesidades de su tiempo.

En esa línea, la Revista EDUCA UMCH correspondiendo a su función educativa presenta ocho artículos sobre el proceso educativo y su función transformadora, o, para decirlo según Vygotsky, en su rol de herramienta desarrolladora de las funciones psíquicas superiores, con el fin de contribuir al deseo de convertir al ser humano en un pensador capaz de responder creativamente a las exigencias de la sociedad actual.

El primer artículo, Los productos culturales y su influjo en la educación, propone la convergencia de los métodos hermenéutico, fenomenológico y la triada de Peirce, aplicados al análisis de los productos culturales. Esta convergencia se presenta como una estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje multidisciplinar, destacando el papel activo de la lectura de significados.

El segundo artículo, La educación física y las identidades sentidas: Paradojas entre la disciplina y la ideología, constata que la Educación Física es una disciplina pedagógica interdisciplinaria con una visión propia de la axiología del ser humano. Además, identifica siete paradojas a las que se enfrenta el profesorado.

El tercer artículo, Desarrollo de competencias docentes para la enseñanza intercultural en entornos virtuales, resalta la importancia de programas de formación continua que aborden competencias interculturales y tecnológicas. Esta investigación destaca la adaptabilidad y la integración activa de tecnologías emergentes como aspectos clave para superar los desafíos culturales en la educación a distancia.

El cuarto artículo, Análisis de la percepción de los profesores respecto al uso de la Inteligencia Artificial, examina las principales percepciones y experiencias de los profesores sobre la Inteligencia Artificial (IA), considerada una herramienta válida en el ámbito de la Educación Superior. Los datos de esta investigación se recopilaron durante el segundo semestre del año 2023, aplicando una metodología cualitativa y cuantitativa de tipo analítico descriptivo y utilizando la herramienta *Power Bi*.

El quinto artículo, Neuroeducación infantil temprana: integrando la neurociencia al proceso de aprendizaje en la primera infancia: una revisión sistemática, examina la integración progresiva de la neurociencia en las prácticas pedagógicas de la primera infancia. El análisis de la producción científica reciente, a partir de 2019, constata el vertiginoso incremento de investigaciones sobre la aplicación de conocimientos neurobiológicos para transformar y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje tempranos.

El sexto artículo, Gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje creativo de la ortografía, analiza el uso de la gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje creativo de la ortografía en estudiantes de Educación General Básica del subnivel Superior en la Unidad Educativa Costa Azul, Ecuador. En consecuencia, se aborda la carencia de habilidades ortográficas, evidenciada por omisiones y dificultades en la expresión coherente de ideas.

El séptimo artículo, Inteligencia emocional y nivel de actividad física postpandemia en estudiantes universitarios de Lima, analiza la relación entre la inteligencia emocional y el nivel de actividad física de estudiantes de una universidad pública de Lima. Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, descriptivo correlacional, no experimental y transversal, que trabajó con una muestra de 138 estudiantes de los últimos dos años de una Facultad de Educación.

El octavo artículo, Plan de calidad ambiental frente a la ambientalización de la Universidad Marcelino Champagnat, trabajó con una muestra de 136 estudiantes del ciclo I-2021 de todos los programas académicos del mencionado centro de estudios. Se utilizó un cuestionario con escala Likert como instrumento de recolección de datos. El estudio concluyó que la implementación de los indicadores del Plan de cambio climático tiene un impacto significativo del 38.07 % en la ambientalización de la UMCH.

Con ilusión y esperanza, convencidos de que las semillas esparcidas en surcos fértiles, llegado el momento, nos regalarán sus frutos, invitamos a cada uno de nuestros lectores a disfrutar de la calidad de los artículos presentados, así mismo a analizarlos y aprovecharlos para su desarrollo profesional y personal.

Felipe Aguirre Chávez
faguirre@umch.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3474-2603>
Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Editor principal
Revista EDUCA UMCH



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

EDUCA UMCH, 24, enero - junio 2024

Los productos culturales y su influjo en la educación

Cultural products and their influence on education

Recibido: 20 de febrero 2024

Evaluated: 4 de marzo 2024

Aceptado: 15 de mayo 2024

Fernando González Alonso

Autor Corresponsal: fgonzalezal@upsa.es

<https://orcid.org/0000-0002-6507-3433>

Universidad Pontificia de Salamanca, España.

Silvia Regina Osorio España

srosorio@url.edu.gt

<https://orcid.org/0009-0006-5896-7267>

Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Como citar

González, F. y Osorio, S. R. (2024). Los productos culturales y su influjo en la educación. *Revista EDUCA UMCH* (24), 08-32.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.321>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons Atribución* 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o

formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

Este artículo propone los productos culturales como fuente de crecimiento intelectual y psicoafectivo, así como el desarrollo de la creatividad desde la convergencia de los métodos hermenéutico, fenomenológico y la triada de Peirce. El análisis de los productos culturales, se asume como estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje multidisciplinar desde el papel activo de la lectura de significados. Metodológicamente es un estudio teórico que destaca entre sus conclusiones, que es necesario fomentar nuevas herramientas transformadoras en el docente-facilitador, que se visualicen en una atmósfera del aula y beneficien al estudiante, tiene un sólido fundamento en la flexibilidad de incorporar el producto cultural no solo en su naturaleza, sino también como objeto de aprendizaje para la modelización y la simulación.

Palabras clave: *aprendizaje, estudiante, semiótica, productos culturales, docente*

Abstract

This article proposes cultural products as a source of intellectual and psycho-affective growth, as well as the development of creativity from the convergence of hermeneutic, phenomenological and Peirce's triad methods. The analysis of cultural products is assumed as a strategy in the multidisciplinary teaching-learning process from the active role of reading meanings. Methodologically, it is a theoretical study that stands out among its conclusions, it is necessary to promote new transformative tools in the teacher-facilitator, which are visualized in a classroom atmosphere and benefit the student, it has a solid foundation in the flexibility of incorporating the cultural product not only in its nature, but also as a learning object for modeling and simulation.

Keywords: *learning, student, semiotics, cultural products, teacher*

Introducción

Para fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza, se requiere el empleo de diversas estrategias que permitan el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias. Generalmente, se recurre a teorías validadas previamente en el ámbito educativo, las cuales pueden centrarse en procesos o en el estudiante; en los materiales o en el modelo del docente como facilitador. En la actualidad, destacan prácticas como el aula invertida, los aprendizajes significativos y el uso de herramientas tecnológicas. Sin embargo, se presta escasa atención a la viabilidad de los productos culturales y a su potencial para incrementar el crecimiento cognitivo, la adquisición de información y el desarrollo de competencias, independientemente del área de estudio.

En el presente estudio se propone como eje central los productos culturales como fuente para el crecimiento intelectual y psicoafectivo, así como la creatividad. Su fundamentación radica en la capacidad del ámbito cultural para integrar sus atribuciones a partir del aspecto lúdico, además del rol activo del estudiante en la interpretación de significados y su transferencia a diversas áreas del conocimiento. Desde una perspectiva metodológica, el producto cultural contribuye al método de indagación al desvelar las capas internas del producto cultural con el fin de descubrir mediante acciones concatenadas.

Para afinar el método, se parte de los fundamentos lógico-semiótico explorando las teorías centrales de Charles Peirce estrechamente vinculadas a la propuesta sociocultural de Lotman. El método de indagación se concibe como un proceso dinámico que surge del encuentro de la triada peirciana y las semiosferas de Lotman, complementado por las fases de formalización de métodos semióticos según Černý, así como la contextualización del lenguaje como un vínculo explícito con el objeto (producto cultural). Estas posturas fundamentan los argumentos presentados en el artículo, fomentando una actitud investigativa tanto en estudiantes como en docentes facilitadores, respaldada por métodos propios de la semiótica.

Al considerar la semiótica, resulta fundamental definir el signo como compuesto por dos componentes: significado y significante. A primera vista, el producto cultural actúa como significante, pero mediante métodos específicos se pueden desentrañar los significados subyacentes. Esta estrategia tiene el potencial de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje al descubrir significados a través de la teoría de la sospecha. El estudiante no solo conoce un método lógico, sino que también experimenta el producto cultural de manera reflexiva, convirtiéndose en un agente en la construcción de su propio conocimiento mediante la búsqueda de interpretantes en un acto de lectura.

Se enfatiza, también, el potencial del arte en la educación, ya que constituye un sistema complejo de significaciones que abre nuevas posibilidades de fortalecimiento de rutas creativas, cognitivas y afectivas para la comprensión de productos culturales.

La concreción de la propuesta metodológica requiere considerar otras vertientes como la hermenéutica moderna, los análisis discursivos, la multidimensionalidad basada en aspectos formalistas, cada uno contribuyendo a la dinámica formativa centrada en la *seniosis*. Esta aproximación permite a estudiantes y facilitadores explorar las sustituciones asociativas de significados, generando un rizoma de interpretaciones y de

lecturas referidas a ambos actores (docente-estudiante) y al sistema educativo en sí mismo. Asimismo, es necesario que la propuesta, dentro de los aspectos metodológicos y nutridos por los métodos indicados, el producto cultural se transformará en objeto de estudio, sustentando el descubrimiento para un aprendizaje dinámico. Este proceso conduce a un punto finito provocado por la conjunción y aplicación de métodos. Estas rutas deben establecer las fronteras que todo objeto de estudio amerita, lo que implica toma de decisiones para despojarse del excedente de sentido producido por la acumulación de significados y significantes, cuya naturaleza define al producto cultural como tal.

Los productos culturales

Los productos culturales abarcan muchas manifestaciones humanas, por lo que no pueden definirse con una sola línea teórica. Con la intención de modelizar los métodos, la exposición argumentativa se organiza en secciones delimitadas, conduciendo al lector por posturas teóricas plausibles para innovar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Dado que el planteamiento busca incorporar campos del conocimiento aparentemente alejados de la educación, las secciones se enfocan en crear un modelo y en sugerir formalizaciones lógicas.

El punto de partida es aproximarse a una definición de cultura, lo cual representa un desafío. Este esfuerzo inicial se basa en el primer estadio de la actitud investigativa: la indagación. Acotar la naturaleza de una exposición de argumentos requiere delimitar el tema, por lo que se parte del arte como sistema complejo, identificado como una expresión de la cultura y, por tanto, un producto cultural. Esta generalización se vincula estrechamente con la hermenéutica.

Centrados en la propuesta peirciana, es necesario un breve acercamiento a las relaciones triádicas (signo, representamen, interpretante) adaptadas para su accesibilidad teórica. Esta acción sirve como preámbulo para formular el método semiótico, que el lector descubre al considerar sus propias referencias cognitivas. Así se cierra una provocación teórica desde la lingüística y la filosofía, como un aporte a trazar una innovación para el ámbito educativo.

Definir la cultura: la necesidad de la formalización

Partimos desde la premisa común de que existen tres etapas para avanzar hacia la formalización de la ciencia misma; por lo tanto, es necesario modelar, puesto que toda investigación comienza al plantear un problema. Como punto de inflexión, la semiótica allana el camino mediante tres métodos que, de cierta forma, facilitarán la comprensión de los conceptos. Según Černý (1996), se proponen tres métodos semióticos: la interpretación, el análisis lingüístico y la formalización, como punto de partida para el análisis (Correa, 2015).

Desde la perspectiva de Lotman (1998), se destaca la importancia de la cultura como una red en distintos planos o capas con dinámicas no necesariamente paralelas. La cultural abarca desde objetos materiales hasta inmateriales, conductas y actitudes (Unesco, como se cita en Araujo, 2009).

La cultura ocurre en un tiempo y espacio dinámicos, cuyo análisis requiere comprender su maleabilidad, significados, apropiación y variabilidad, ya que se trata de un terreno cambiante y poco delimitado, pero cuyas significaciones son plenas y fértiles. Dos piezas claves delimitan el ejercicio del receptor: la pieza a analizar (adentrarse a su sentido) y su contexto (tanto de la obra como del receptor). Existen memorias internas y externas que se entrelazan en el momento preciso de la comprensión del producto cultural. Se bifurcan, se fusionan, se metamorfosean, se pliegan en espacio topológico que converge en una interpretación final cargada de sentido después de acudir a diversos métodos que se entrelazan, entrecruzan y se formalizan en la mente del receptor (Lotman, 1998).

Los seres humanos aprenden dentro de su contexto, estructuran el pensamiento y su praxis; los tiempos globalizados hacen que estos grupos comunitarios se conviertan en territorios que se unifican o, al menos, lo pretenden; ello complejiza la detección del origen del sentido inicial de un producto cultural, pareciera desvanecerse la huella cultural relativa (Sapir, 1997; Whorf, 1971; Harris, 2006; Kottak, 2007).

Un punto fundamental para comprender el enfoque intergeneracional radica en las manifestaciones de los sistemas de lenguaje, como reflejo *precoz* del pensamiento que sí utiliza el lenguaje natural. El entramado se encuentra en constante alimentación y los árboles semánticos y semióticos crecen de manera análoga a las ramas, al tener una oferta productiva de significaciones intragrupalas o extragrupalas de las nuevas generaciones.

Ninguna realidad deja de ser leída, pues ello compete a la habilidad interpretativa del receptor que busca la esencia, el contenido y la profundidad del producto cultural (sea de su propia cultura o ajena). La competencia de estar habilitado para leer el mundo se asocia a la estructura profunda chomskiana (Chomsky, 1993), la cual permite al ser humano compenetrarse más allá de su propio grupo endógeno con el fin de encontrar los significados (White, 1959, como se cita en Kottak, 2007).

Cultura y el método de indagación

La indagación en la intimidad analítica del producto cultural implica considerar al “otro” como parte de la capacidad humana de “nombrar” el mundo. Esta habilidad está asociada al potencial de traducir lo que se representa (signo-representamen-interpretante), lo cual deriva en la interpretación de la textualidad cultural del producto. Se destaca, entonces, un acto de traducción en la oferta simbólica.

Los límites precisos no necesariamente deben transgredirse; en todo caso, prevalece el espíritu de la necesidad metodológica de emplear diversos usos del lenguaje para delimitar el estudio mismo. Esto facilita la apropiación por parte del lector, quien accede a las formas topológicas simbólicas de la intencionalidad, no solo considerando la

forma en sí, sino también el contexto amplio y ajeno donde se sitúa el producto cultural en la cultura (Ríos, 2015).

Los complejos sistemas de significación, similar a la triada de Peirce (Tales et al., 1983), que enfrenta el receptor del producto cultural, requieren de múltiples cruces para que emerja el sentido profundo de la pieza o producto. Estas organizaciones elaboradas por el acto de nombrar se sitúan en varios niveles de los lenguajes; aunque coincidan y conjuguen redes, crean una particularidad ciertamente independiente, lo cual exige estrategias de investigación sensitivo-racional para descifrar el lenguaje.

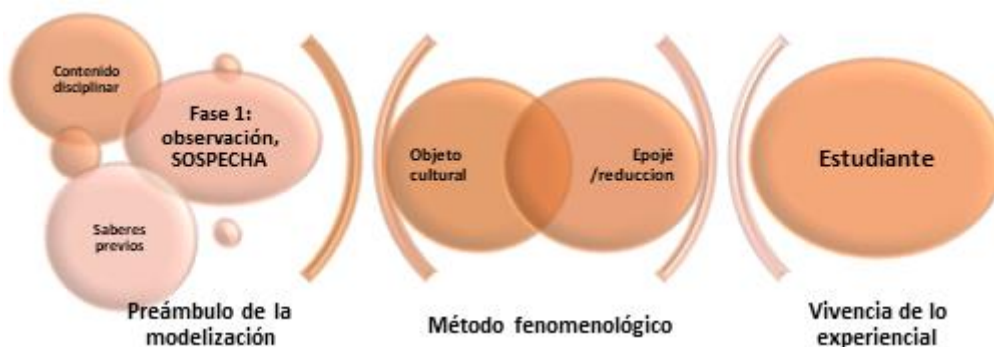
Esta reflexión plantea una duda metodológica respecto a cuánta objetividad se puede alcanzar en el diseño de investigación. No se pretende convertir esto en un dogma, solo más bien plantear una cuestión propositiva. En ese sentido, es pertinente preguntarse cómo será el proceso para desvelar la crítica de los productos culturales, cuya tangibilidad posiblemente se encuentre en terrenos más ambiguos. La pretensión es lograr un grado de objetivación aproximativa, más relevante en lo sistemático que en cotejos de verdad.

Shaun McNiff (como se cita en Piccini, 2012), destaca que el método de investigación basado en artes contribuye al método científico desde el interior del fenómeno, el cual es sujeto y objeto a la vez. La intuición juega un papel aún más destacado que en los métodos cuantitativos (aunque estos últimos también poseen un breve suspiro intuitivo en los estadios iniciales para construir el marco del problema en cuestión). Las reglas de juego son alternativamente diferentes; por lo tanto, es relevante preguntarse cómo interviene el receptor. La recreación interpretativa no solo se limita al sistema del lenguaje y sus juegos particulares, ni a la abstracción matemática enfocada en el orden lógico, sino que también integra aspectos artísticos y estéticos.

Un componente destacado por los investigadores es el de las vivencias experienciales; una suerte de autobiografía permite que el receptor se identifique con el producto cultural: se descubre a sí mismo a través de la *epojé*, la identificación de la esencia que deviene de la reducción fenomenológica, y también mediante el proceso de interpretación hermenéutica, utilizando sistemas lingüísticos y de lenguajes para desvelar la intimidad de sentido de la pieza a analizar.

Figura 1

Aplicación del método fenomenológico



El receptor, fundamentado en las teorías de la recepción, tiene un sólido cimiento en el autoexamen y la reflexión, lo cual permite validar la investigación “*desde mí*” (Piccini, 2012). Cada producto cultural, entre otras áreas del conocimiento, posee su propio lenguaje, un diálogo intrínseco interno que requiere de la estructura de los lenguajes naturales para ser comprendido (Gómez, 2003). Se afirma que conforme se profundiza en el análisis profundo, aplicando la *epojé* y la *reducción*, se necesita el sustrato del lenguaje natural para comunicarlo tanto internamente como hacia fuera. Peirce (1987) propone la semiótica como ciencia supra que analiza el lenguaje natural, integrando fenomenología, hermenéutica y análisis de recepción, para dilucidar los significantes estratégicamente útiles en el proceso de aprendizaje (independientemente del área de conocimiento).

Figura 2

Proceso hermenéutico



Nota. El estudiante mediante el método fenomenológico logra realizar su propia modelización y, a través del método hermenéutico, contextualiza dicha modelación.

Arte: un sistema complejo

El arte, considerado un lenguaje de alta complejidad ubicado en el tercer nivel, se asocia con la práctica de la crítica y la apreciación estética (Merke, 1997; Maya, s. f.; Mandoki, 2006). En este nivel *semiósico*, que abarca desde las partes hasta el todo como un “objeto semiótico típicamente heterogéneo” (Talens et al., 1983, p. 22), no existen reglas estáticas. Adorno (2004) subraya no solo la autonomía del arte, sino también sus propias leyes de desarrollo, definidas por su propia naturaleza artística. Con la difusión cultural, se define su caracterología, que puede favorecer interacciones facilitadas por avances tecnológicos y la ruptura de barreras a través del internet como medio para descubrir culturas más allá de las locales (lo cual no se excluye). A pesar de la aparente dilución del “otro” en “nosotros” por la industria del consumo, el encuentro con la diversidad alimenta un espíritu innovador (Bové, 1996; Genette, 2001; Kottak, 2007; Alcocer, 2012, Bertucci, 2013). En este contexto, el papel del receptor (estudiante-facilitador) cobra relevancia.

La Escuela de Constanza otorga importancia a este receptor crítico, quien enriquece y vitaliza los significados y el sentido de cada producto cultural (Iser, 2005). Este análisis recurre a los postulados de Gadamer (1996, 1998) y Ricoeur (1995) en torno al diálogo interpretativo de las sociedades, donde la intuición y la sensibilidad se revitalizan a través de la lectura y creación de productos culturales.

Aproximaciones al análisis

Más allá de los postulados derivados de los procesos de comunicación con el producto cultural, y fuera de los alcances de la filosofía del lenguaje y su naturaleza, es necesario analizar los productos culturales desde las peculiaridades fenomenológicas y receptoras, así como desde los aportes hermenéuticos. Un análisis exclusivo desde el punto de vista de la *culturología* o la teoría crítica resulta insuficiente.

La obra genera sus propios sentidos, los cuales serán descubiertos por el receptor. El creador del producto cultural no puede anticipar los resultados reflexivos de la lectura, ya que es ajeno a la *semiosis* producida. Sin embargo, el productor del objeto cultural puede provocar la sospecha del descubrimiento e incentivar la hipótesis de los sentidos y significados a desentrañar.

Aunque no se pliega a las corrientes semióticas, el formalismo ruso constituye un precedente incuestionable para este tipo de estudios. Asimismo, los estudios lingüísticos clásicos contribuyen en el mismo decurso teórico. Es importante conocer las interioridades de las corrientes que subyacen al discurso formalizante, el cual permitió una producción exquisita del análisis. Esta breve identificación de líneas de estudio sugiere una base formal para el papel del receptor, pues se posiciona al definir la obra cerrada en sí misma, con funciones discursivas claras (Davidson, 1990; Bajtín 1999; Bachelard, 2010, 2015; Binet, 2017; Mc Donald, 2017; Sapir, 2017; Bodei, 2019). Así, el producto cultural, a través de los métodos adecuados, puede ser una herramienta para el desarrollo cognitivo en general.

Conjugar más de un método desde la perspectiva de la investigación en artes aporta un crisol de posibilidades alimentadas por los métodos semióticos: 1. una lectura presiemiótica, 2. la lectura semiótica y 3. la formalización semiótica. El producto cultural se convierte en un artefacto paradójico debido a su ambigüedad; su examen ejercita el aprendizaje en el estudiante, quien transita desde lo intuitivo hasta la transformación formal y, con ello, extrae los elementos aplicados al área de enseñanza de áreas específicas (Sánchez, 1978; Gaetani, 2015; Camblong, 2015).

En esa perspectiva, Agudelo (2014) explora los postulados de Peirce para destacar su pertinencia en el estudio del arte, extrapolando estos principios a los productos culturales en general. El nonágono de Peirce formaliza el análisis semiótico mediante la organización lógica de las características de cada componente de la triada (Agudelo, 2014, Guerri, 2014; Nubiola, s. f.). Este juego del lenguaje analítico dispuesto de forma matricial permite la generación de un rizoma de significados, el cual puede vincularse a los árboles lingüísticos chomskianos, lo cual organiza el discurso en lenguaje natural y lo dispone como mensaje para su comunicación. Estos distintos planos de la triada recurren

a la primeriedad, secundariedad y terceriedad, convirtiéndose en un espacio mental multidimensional que se confabula en la interpretación del mundo y que se vuelven consustancial en el lenguaje. Esta dinámica activa integralmente los planos del aprendizaje.

El punto de partida es la definición del signo desde la perspectiva de Peirce: “Un signo, o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aún más desarrollado” (Peirce, 1974, p. 22, como se cita en Agudelo, 2014, p. 130).

El signo artístico posee diversos significados tanto como un todo como en sus componentes; su polisemia (Tales et al., 1983; Ramírez, 2002), dentro de la ambigüedad propia del lenguaje natural, agrega aún más complejidad para lograr la reducción fenomenológica. De ahí que, en este territorio, la individuación adjetiva, como el análisis de los sentidos, sea de alta complejidad y no necesariamente igual para todos los receptores (estudiantes). Esta multidimensional teórica de Peirce permite al receptor una movilidad interpretativa.

El autor fenece (Barthes, s. f.) porque un ente vivo, un receptor reflexivo recrea la propuesta. Si el receptor se diluye, su capacidad interpretativa se impone, ya no existe una creación del representamen a partir de la *semiosis*, y este sujeto deja de autorreflexionar para encontrar, tras la *epojé*, las oscuras intimidades del sentido que le provoca un producto cultural. En consecuencia, estará, en las aguas turbulentas de la industria cultural, validando las apreciaciones de Adorno y Horkheimer sobre la cultura de masas reflejada en la Escuela de Fráncfort (Horkheimer & Adorno, 1998; Vilar, 2000; Luengo, 2006; Bertucchi, 2013).

El punto de partida es la lectura, la cual se transfiere al acto de leer textos, entendiendo esto como el leer todo aquello que oferta significaciones, bajo la perspectiva triádica de Peirce. Lotman (1982) agrega que el lenguaje de la obra de arte o de los productos culturales, son mensajes que pueden “examinarse en calidad de textos” (p. 14). Este autor también subraya la importancia de los sistemas abiertos y entrópicos, que logran cierto equilibrio en el desciframiento a través de la reducción en busca del sentido esencial.

Investigar la cultura y los productos culturales

Desde la perspectiva de las investigaciones culturales, el acto de lectura de un producto requiere trascender y reivindicar el papel activo del receptor. Contraponiéndose al sujeto consumidor, la teoría de la recepción destaca el aporte analítico-vivencial del receptor; a lo cual se une el método (consiente e inconsciente) que ofrece la *semiosis* durante la inmersión en la lectura del producto cultural (Sobrevilla, 1996; Lotman, 1982; Iser, s. f., 2005; Jauss, 1987, 2002; Kayser, 2004; Brotiman; 2015). Los estudios culturales plantean nuevos enfoques para los procesos de investigación y requieren métodos de análisis que motiven la deconstrucción.

Los significados emergen para unificar y constituir un mínimo común denominador, convirtiéndose en unidades de análisis de objetos de estudio diversos. La virtud del facilitador de aprendizajes radica en encontrar esas unidades de análisis como puente entre la modelización de los significados contenidos en el objeto cultural y el área de conocimiento para lo cual son útiles.

Las prácticas culturales, como objeto de estudio, tienen una naturaleza diferente de aquellas que un artista ha dado por concluidas. En todo caso, la dinámica se traslada al receptor, pues este papel activo no reside en quien produce o gesta, sino en quien lee las narrativas y las interpreta: el receptor *semiósico*. Los estudios culturales, cuya frontera teórica contribuye a los estudios semióticos, han experimentado su propia transformación.

El arte se asocia con un receptor activo; el acto de libertad e independencia se cataloga en la capacidad receptivo-interpretativa de la naturaleza semiótica. Estas ideas se vinculan a la posición de MacDonald y Greenberg (como se cita en Luengo, 2006), quienes destacan la necesidad de que las obras de arte se comprendan en su propia unidad, con tendencias hacia las concepciones kantianas del juicio estético.

La interpretación se nutre de la denominada teoría de la sospecha (González, 2013), que se funda en la teoría del descubrimiento (Peirce, 2012). Los nuevos derroteros de investigación estrechan relaciones con el giro lingüístico, la filosofía del lenguaje, la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur, los juegos del lenguaje de Wittgenstein y las relecturas de la lógica científica de Peirce. Es un baile de vitalidad que celebra la inclusión de los sistemas del lenguaje. La *epojé* adquiere un aire vertiginoso desde los estudios semióticos y hermenéuticos, permitiendo que el receptor (estudiante) pueda identificarlos en el proceso y lograr la sustitución de códigos a partir del ejercicio de intuición a formalización.

Estos anillos de inferencia lógica se confabulan para dilucidar el sentido de la estética. El producto cultural despierta un pensamiento integral. Los productos culturales pueden apreciarse como objetos, no solo por la designación de objeto de estudio, sino también como objetos tangibles e intangibles creados por la mente humana y descifrados por la misma. La semiótica aporta un enfoque central para el análisis, desde la creación de los signos en la mente del individuo (autor) y la colectividad, transitando por el objeto hasta su relectura por parte del receptor. Cada una de estas semánticas posee referencias y referentes a los que acude el autor, individual o colectivo, para transmitir su mensaje, estableciendo así la comunicación (Barthes, 1964, 1966; Ullman, 1972; Larrañaga, 2004; Greimas, 2012).

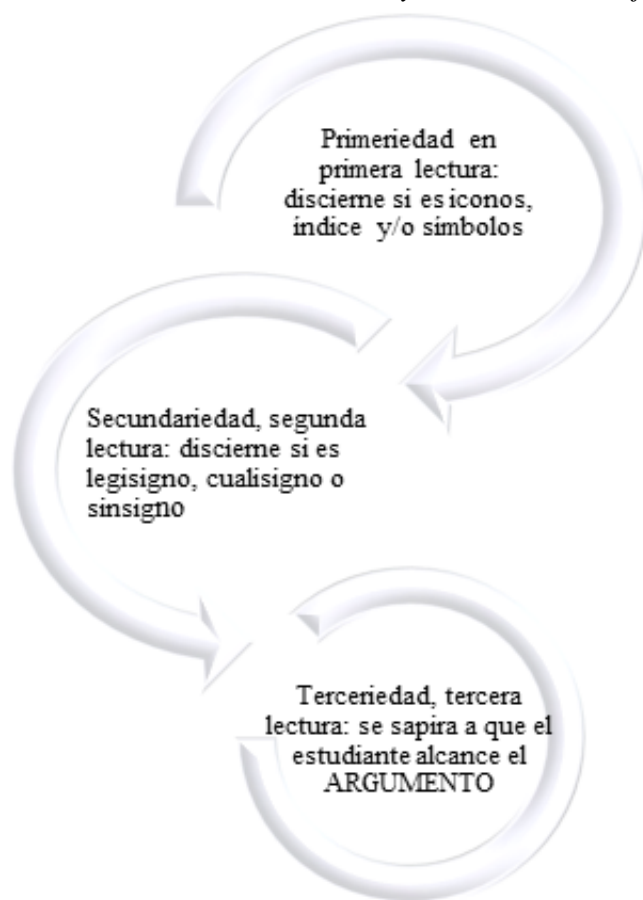
Si significar es una estructura que se distingue por otras estructuras en dimensiones diferentes, la cultura se convierte en un sistema complejo de signos, símbolos e índices. Los productos culturales son un complejo traspuesto, simbólico y metafórico identitario. Magariños (2001) destaca la importancia de un equilibrio analítico de los productos culturales y propone a la semiótica como un campo de mundos posibles para el análisis de cualquier producto cultural. Le atribuye la posibilidad de ser método y objeto, con las operaciones necesarias para explicar, significar y textualizar el análisis en un proceso interpretativo. Por tanto, el intérprete de los productos culturales

logra designar conceptos, referentes creados, significados, nociones, categorías y códigos desde los mensajes atribuibles.

Formará una cadena de interpretantes a través de la retórica fundamentada en convenciones; aun así, esta convencionalidad no ata la interpretación, quedando disponible para otro receptor (Barthes, 1964; Magariños, 2001; Eco, 1970, 1985, 1986, 1992a, 1992b).

Figura 3

Juego dinámico entre la triada semiótica y la lectura del objeto de estudio



Nota. De manera sintética, se fusionan dos métodos en la figura: el estudiante lee el producto cultural modelizado desde su fenomenología experiencial y realiza un examen hermenéutico. El siguiente paso es buscar significados en los planos del nonágono, desde su papel de receptor. Esto permite depurar la codificación con y a partir del producto cultural.

El producto cultural como un objeto

Cuando el receptor inicia el recorrido para comprender e interpretar el mensaje, se ingresa a la definición cognitiva del objeto (producto cultural) desde la semiótica. Este proceso genera ejes simbólicos y clasificaciones del objeto, derivando conceptos hacia el área del conocimiento en la que se utiliza.

Mukarovsky (2000) introduce el concepto de “obra-cosa”, asociado con el objeto estético desde la dualidad saussureana. En esta asociación, se produce un fenómeno ampliado hacia la interpretación semiótica, recogiendo un mensaje comunicativo cognitivo y un mensaje perceptual y sensual. Murillo (2003) llama a esto el “excedente de sentido”, señalando que no todo el sentido es descifrado y queda un “sobrante” y “demás”, debido tanto a las propias estructuras del receptor y su cadena de interpretantes, como a la oferta del objeto.

Adentrarse en la ruta descrita y con fines de formalización del método (Černý, 1996; Jurado, 2002; Murillo, 2003), se puede dividir el papel del receptor en varias fases. En una primera fase, el receptor comprende el objeto (producto cultural) como un objeto social. Luego, en una segunda fase translingüística, se apropia de los aspectos lingüísticos para comprender el fenómeno, haciendo uso de la competencia en el lenguaje natural (Bronckart et al., 1975) para traducir el sentido del producto cultural. Finalmente, surge la etapa propiamente semiótica, fundamentada en la triada de Peirce en esta investigación.

En esta etapa terciaria se lleva a cabo la *semiosis*, que es la transformación sensorio-cognitiva mediante el cual el receptor se apropia del sentido del objeto, ya sea como objeto-cosa o como objeto-estético convertido en producto cultural. Es en este proceso donde el receptor extrae la esencia del producto cultural para alcanzar la comprensión a través de la interpretación.

Figura 4

Cambio de código: del producto cultural a la transferencia disciplinar



Nota. El estudiante con el apoyo del facilitador ha logrado identificar el sistema de significados del objeto cultural y el sistema de significados de la disciplina en estudio. Logra el intercambio asociativo de significados a partir de la comprensión cultural proporcionada por el concepto de semiosferas. Esto implica que puede comprender la abstracción de una esfera (su ecuación) a través de la observación de productos culturales con formas semejantes.

Si existe la posibilidad de que se presenten las fases de concreción del hecho interpretativo *semiósico*, es porque el signo o el sistema simbólico del producto cultural es dinámico y responde a la realidad cambiante (tanto del individuo-colectivo productor como del individuo-colectivo receptor). Esta realidad *sígnica* es maleable, transformadora y transformada, dado que su base es un signo mutable e inmutable. Mutable porque responde a cambios, e inmutable porque alcanza estabilidad convencional favorable al conocimiento especializado de un curso y un currículo para la formación (Saussure, 2004; Eco, 1983; Sandoval, 2011).

Cuando el signo adquiere esta inmutabilidad y estabilidad transitoria, es posible reducir la ambigüedad al intentar comprender el sentido. Sin embargo, esto requiere de un receptor que sea capaz de traducir los significados *sígnicos* de manera avanzada, apoyado por un facilitador del aprendizaje.

En esta investigación se destaca el uso de la semiótica de Peirce como método para apoyar la comprensión e interpretación del sentido por parte del receptor. El objetivo es analizar las operaciones cognitivas que realiza el intérprete de las significaciones. Este ordenamiento lógico y sistémico facilita la labor de quienes estudian el aporte para la enseñanza y el aprendizaje, ya que guía al receptor hacia una lectura discursiva de los productos culturales.

Finalmente, se identifica el punto más álgido del sistema en la *terceridad*, que se manifiesta en cada uno de los puntos de la triada. A esto se suman los métodos semióticos propuestos tanto por Černý (1996) como citados en Jurado (2002), aplicados también por Agudelo (2014). Esto implica que cuando el receptor se adentra en el producto cultural, comienza con una lectura inicial (presemiótica); luego profundiza más con el segundo método (translingüística), ya que necesita explicar cómo emergen las significaciones en su interpretación mediante los conceptos del lenguaje natural (y su estructura); finalmente, avanza hacia la formalización, es decir, hacia la semiótica (ciencia de interpretación de los signos de todos los sistemas de producción *sígnica*). En este último paso, la utilidad de la triada peirciana es fundamental para el aprendizaje.

La clasificación de los signos también es otro asidero para la formalización junto con la trama noágona de Peirce, que clasifica los signos y los significantes según las relaciones establecidas en la triada. Por lo tanto, existen:

Tabla 1

Síntesis de relaciones triádicas

Tipo de relación	Breve delimitación
1. Relaciones triádicas de comparación	Su naturaleza se fundamenta en las posibilidades lógicas de la relación
2. Relaciones triádicas de actuación [performance]	Su naturaleza se vincula a los hechos reales (realidades y contexto)
3. Relaciones triádicas de pensamiento	Vinculadas a las leyes (arbitrariedad en tránsito a la convencionalidad)

Nota. Adaptado de Peirce (1903); Agudelo (2012); Guerri (2014).

Ello explica que el producto cultural, en tanto que totalidad, es una unidad de partes significativas. Estas partes se pueden dilucidar a través de un método formalizado y de las *semiosis* que se vinculan a las relaciones triádicas de pensamiento. Esto no descarta relaciones más concretas, como las de comparación o actuación, las cuales resultan más accesibles en el proceso interpretativo del receptor. En este contexto, se introduce un concepto interesante en la práctica de la creación y la interpretación: la *ontosemiótica*.

Descubrir con el método semiótico

En el ámbito de la *ontosemiótica* se propone reflexionar en torno a la ahistoricidad de lo comunicado como una suerte de universales simbólicos. Aunque se logre consolidar un método semiótico para observar, procesar y analizar los hallazgos interpretativos del receptor, no se puede dejar de lado el papel de la subjetividad durante la *semiosis*. Es en esta identificación idónea donde se puede leer el producto surgido de un núcleo colectivo.

La recepción no es solo un razonamiento lógico; es también una promesa de sensibilidad y sensualidad, un placer ante el producto cultural. Luego surge lo metódico, cuando después del proceso abductivo inferencial, se llega a la delimitación simbólica seleccionada (el estudiante y el facilitador vivirán esta experiencia). Este proceso de interpretación reflexiva también tiene un dejo inicial de subjetividad individual. Una frase de Didi-Huberman (2010) concreta esta idea: “lo que vemos, lo que nos mira” es un pretexto del texto para comprender el grado de mismidad que implica el proceso inicial de *semiosis*, previo a la formalización del método y al reconocimiento de la aplicación en el aula.

El hombre sublima la producción cultural porque en ello busca lo sagrado y la trascendencia ahistórica e histórica. Parte de lo empírico, de lo cual se alimenta, crea lenguajes ampliados, los descifra y recrea. El productor de lo cultural se innova, pretende alcanzar una suerte de religiosidad inmanente, contradictoriamente fluida en el hecho relacional concreto de las relaciones humanas. Este fundamento es el que permite releer el mensaje; el hombre inmerso en el producto cultural está moldeado por ello y logra la modelización específica (Pérez, 2003; Callois, 2006).

El influjo de los productos culturales en la educación

Los seres humanos generamos cultura desde tiempos inmemoriales, convirtiéndola en parte de nuestra cotidianidad. Construimos diversos lenguajes para expresar los significados que deseamos comunicar a “*los otros*”, en una suerte de cognición y placer.

Al plantear los lenguajes, generalmente los circunscribimos a los idiomas y alfabetos creados por distintos núcleos humanos. Sin embargo, cuando profundizamos en el conocimiento y la creatividad, los lenguajes abarcan todas las sociedades. La matemática, la música, la danza, la literatura, los idiomas, las artes plásticas y la tecnología constituyen flujos formales de lenguajes computacionales.

Si es tan trascendental comprender la esencia de los lenguajes que abarcan los universales del humano, entonces ¿por qué no se convierten en un vehículo para la educación? Parecemos ajenos a ello. Las nuevas corrientes de investigación en zoosemiótica señalan que la capacidad de generar lenguajes y la comunicación no es exclusiva del *homo sapiens*; lo que sí es cierto es la habilidad y destreza de generar lenguajes innovadores y complejos. Explorarlos para mejorar la formación en la educación parece evidente, pero no siempre se lleva a la práctica.

Entonces, ¿cuál sería la viabilidad de incluir los lenguajes en la educación? El punto de partida se encuentra en comprender la dualidad pensamiento-lenguaje, planteamiento central tanto de Lev Vygotsky como de Jean Piaget. Pero hay que ir un poco más allá. Los distintos lenguajes desarrollan diferentes áreas del cerebro y de la emocionalidad. Sin embargo, pasar de la teoría a la práctica en la educación, visualizada en los diseños curriculares, en la atmósfera del aula, en el sistema o en el facilitador, requiere un largo camino.

Inicialmente, se propone tener clara la distinción entre la metodología y los métodos, partiendo de la filosofía hacia la concreción de métodos disciplinares, cuyo origen parece distante. El uso del desarrollo abstracto para las nociones matemáticas con formas artísticas geométricas que motivan la topología se puede ilustrar con una escultura, una obra plástica o la dinámica caótica de las culturas urbanas. Es igualmente útil para comprender los roles sociales, las estructuras biológicas y químicas, las formas arquitectónicas y constructivas, los modelos y diseños industriales, entre otros.

Entonces, la pregunta central es ¿se puede sustraer de la lingüística semiótica, la hermenéutica y el arte métodos para la educación? En efecto, la aplicación asertiva en el aula y en acciones extracurriculares se fundamenta en el uso de los lenguajes humanos, suficiente razón para su empleo como estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizajes en el ámbito escolar, desde las primeras etapas hasta los niveles de posgrado como educación y derecho para la igualdad (González & De Castro, 2019; Angulo, 2024). También en la interrelación entre la escuela y la familia (Guzón & González, 2019). Nada escapa a los lenguajes, por lo tanto, su empleo no tiene límites, pero es necesario formalizar el modelo para evitar la dispersión.

El aprendizaje está directamente vinculado al reconocimiento de las inteligencias múltiples, lo cual puede alcanzarse con el uso de modelos multidimensionales y productos culturales. Así como ahora está en boga la inteligencia artificial para crear simulaciones, la modelización a partir de los productos culturales, cercanos al estudiante, también tiene la misma posibilidad hipertextual llena de significaciones, base histórica de la IA.

El producto cultural será el objeto de aprendizaje multidimensional, utilizado como simulador en distintas áreas de conocimiento y con el potencial de consolidar competencias disciplinares. En sí mismo, el producto cultural es ya un objeto de aprendizaje. A esto se suma el placer y lo lúdico, el primer estadio de la formación y la educación. No cabe duda de que el producto cultural ha sido subutilizado para fomentar el hecho educativo. Dinamizar la relación en el diseño curricular parece aportar otra perspectiva. Comprometerse a explorar los lenguajes propios de la capacidad humana de producirlos, conducirlos a través del producto cultural para realizar una simulación en el aula y crear una atmósfera de aprendizaje no parece complejo, sino motivador.

Figura 5

Comprensión disciplinar



Nota. El estudiante ha experimentado las fases de Černý para la formalización de la comprensión disciplinar, alcanzando el argumento (escala superior del nonágono semiótico). A través del paso intuitivo de la sospecha, ha llegado al descubrimiento y a la búsqueda de significados desde el significante cultural, mientras experimenta la *epojé*.

La propuesta de Bronckart et al. (1975) sugiere una fase inicial del lenguaje, entendida en el ámbito de idioma, que se fusiona con otros lenguajes como un hecho histórico de las conductas. Esta idea se amplía partiendo de la dualidad palabra-concepto de Vygotsky hacia la dualidad lenguajes-productos culturales, con el objetivo de abrir una corriente en la educación. Esta corriente se deriva de los nexos en los discursos a desentrañar en el producto cultural, basándose en los códigos propios de cada lenguaje. Estos procesos se fundamentan en la *semiosis*, la zona de desarrollo próximo y la capacidad de interpretar las realidades provocadas por los productos culturales. Por ejemplo, un relato de Borges puede apoyar la comprensión de la teoría de la relatividad; la danza contemporánea y sus formas en el espacio pueden asociarse a eventos matemáticos y la recursividad; un cortometraje puede facilitar la comprensión de planos arquitectónicos; un relato de Allan Poe puede contribuir al análisis de la teoría del doble y el inconsciente. Además, el análisis de grafitis mediante la *semiosis* puede dilucidar patrones sociales para estudios sociológicos, y el juego entre el silencio y la música minimalista puede ser el primer paso para romper la barrera en la autoidentificación de la capacidad analítica.

Conclusiones

Fomentar nuevas herramientas transformadoras en el rol del docente-facilitador, que se integren del aula para beneficiar al estudiante, tiene una sólida fundamentación en la flexibilidad para incorporar el producto cultural no solo en su naturaleza, sino también como objeto de aprendizaje para la modelización y la simulación. Este proceso se dinamiza con nuevos hallazgos desde la motivación del estudiante, que parte de la teoría de la sospecha y el descubrimiento, hasta la formalización sistemática que proporcionan las nociones del método de Charles Peirce y el nonágono.

Es necesario romper con los paradigmas que han conducido la hiperespecialización y clasificación en el diseño curricular y la práctica en el aula. La propuesta consiste en crear una modalidad alternativa que acerque al estudiante a un objeto de aprendizaje compuesto por múltiples capas por descubrir e investigar, desde el manejo de significantes hasta la comprensión de la forma concreta. El propósito es innovar, aunque suene pretencioso, el paradigma educativo, colocando al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

Lograr la implementación práctica de las líneas teóricas propuestas por el docente-facilitador requiere una experiencia que combine aspectos fenomenológicos y hermenéuticos. Las bondades de la semiótica, especialmente la *peirciana*, son compatibles con la IA. Por tanto, se invita a los facilitadores del aprendizaje y a los diseñadores curriculares a profundizar no solo en la creación, sino también en la interpretación para la transformación.

Finalmente, se destaca la oportunidad que ofrece el producto cultural para transformar el aula en un espacio lúdico y extenderlo más allá de sus límites, hacia el espacio público, las galerías, las calles y la cotidianidad, donde parte del conocimiento humano se origina. Aquí es donde se encuentran las verdaderas aplicaciones de la vida y la profesión, desarrollando competencias en este entorno diario, ya sea resolviendo problemas con computadoras cuánticas, rescatando el medio ambiente o asegurando la supervivencia humana.

Trabajar con productos culturales enfrenta el primer reto de romper la inercia en el aprendizaje; los estudiantes pueden inicialmente desconcertarse y no ver el valor de utilizar un producto artístico (por ejemplo) para entender la geometría analítica. La experiencia propia proporciona evidencias claras. Trabajar con relatos literarios preseleccionados para explicar nociones psicológicas y psiquiátricas, a través del ejercicio triádico, permite descubrir el origen de los padecimientos y patologías, cómo el paciente “nombrar” su realidad.

El cine moderno y los héroes de los cómics o mangas clásicas también son importantes para un arquitecto, un diseñador industrial o un diseñador gráfico; la plasticidad, el diseño de luces, el juego de claroscuros puede *tridimensionalizar* y motivar al estudiante al colocar en un espacio público un edificio, un parque, una escultura, una solución industrial o una propuesta de publicidad.

Cuando se utiliza esta simulación basada en productos culturales, se observa que al principio los estudiantes pueden sospechar de la provocación, algunos, más pasivos, se involucrarán poco a poco. Sin embargo, la virtud de utilizar la semiótica es que los referentes individuales alimentan los colectivos y despiertan la imaginación. El siguiente paso es establecer la formalización adecuada del método, utilizando luego el discurso lógico para construir un puente entre el modelo abstracto (aunque el producto cultural real sea un modelo) y las nociones propias del curso en cuestión.

La propuesta tiene un potencial considerable y ha sido validada en diversos cursos, desde metodología de la investigación hasta artes literarias, relato oral, geometría analítica, teoría literaria, lingüística, física teórica, análisis de sistemas hidráulicos y análisis de ecosistemas. El reto es sistematizar las experiencias y llevar la investigación al siguiente nivel, que deberá incluir dos inmersiones: una más accesibles en entornos educativos con

recursos limitados y otra con respaldo de tecnología avanzada. Generar guías para modelizar, cursos de capacitación y desarrollar sistemas de codificación y decodificación, especialmente entre la matemática (recursividad) y los patrones de conducta humana (delictiva, psicológica, patológica, dialógica), puede ser otra línea futura de investigación con aplicaciones inmediatas. El facilitador del aprendizaje asumirá el desafío de hacer suya la idea abstracta de los rizomas, para convertirla en un material moldeable para los contenidos de su curso; este es el reto basado en la experiencia de aula, para crear una atmósfera idónea, lúdica y cognitiva.

Contribución de autoría

FGAI:

Conceptualización,
metodología
software
curación de datos,
redacción: revisión y edición
visualización,
supervisión,
administración de proyecto,

SROE:

Conceptualización
metodología,
análisis formal
investigación
recursos
redacción: preparación del borrador original

Los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no presentan conflicto de intereses.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

Responsabilidad ética o legal

Uso ético de citas y fuentes.

Autorizaciones.

Consentimiento informado.

Seguimiento de documento sobre ética en investigación.

Financiamiento

Los autores han financiado con sus recursos propios el desarrollo de su investigación.

Agradecimiento

Universidad Pontificia de Salamanca (España).

Universidad Rafael Landívar (Guatemala).

Universidad Marcelino Champagnat (Perú).

Correspondencia: fgonzalezal@upsa.es

Referencias

- Adorno, Th. W. (2004). *Teoría estética*. Taurus.
- Agudelo, P. (2014). Hacia una semiótica del arte. Implicaciones del pensamiento peirciano en el estudio del arte contemporáneo, en *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 35(111), 127-145. <https://dialnet.unirioja.es/-descarga/articulo/5679992.pdf>
- Alcocer, D. (2012). De la escuela de Frankfurt a la recepción activa, en *Razón y Palabra*, (81). http://www.razonypalabra.org.mx/N/N81/V81/37_Alcocer_V81.pdf
- Angulo, J. F. (2024). Pensar la Educación desde los derechos: Derecho a la igualdad, a disentir y al afecto. *Revista EDUCA UMCH* (23),11–28 <https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.308>
- Araujo, M. (2009). *Breviario de la legislación cultural*. Asociación en Guatemala de amigos de la Unesco.
- Bachelard, G. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores.
- Bachelard, G. (2010). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (2015). *La llama de una vela*. El Cuenco de la Plata.
- Bajtín, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios*. Alianza Editorial.
- Barthes, R. (1964). *Retórica de la imagen*. http://fba.unlp.edu.ar/-lenguajemm/?wpfb_dl=71
- Barthes, R. (1966). *Semántica del objeto*. Conferencia pronunciada en septiembre de 1964. Arte e cultura nella vivilita contemporanea. Nombre falso. <http://www.Geocities.com/nomfalso>
- Barthes, R. (s.f.) *La muerte del autor*. <https://goo.su/ptpZ>
- Bertucci, A. (2013). Sobre la industria cultural, Horkheimer y Adorno, en *Problemas filosóficos contemporáneos. Cuaderno de cátedra. Perspectivas sobre filosofía del arte y comunicación*. <https://bit.ly/3LEUZuN>
- Binet, L. (2017). *La séptima función del lenguaje*. Planeta.
- Bodei, R. (2019). *La forma de lo bello*. La balsa de la medusa.
- Bové, P. (1996). *En la estela de la teoría*. Colección Frónesis. Cátedra.

- Broitman, A.I. (2015). La estética de la recepción. Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales, en *III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*. Universidad de Buenos Aires. <https://n9.cl/r5w4x>
- Bronckart *et al.* (1975). *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*. Symposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa. Pablo del Río Editor.
- Caillois, R. (2006). *El hombre y lo sagrado*. Fondo de Cultura Económica.
- Camblong, A. (2015). Umbrales paradójicos. *Tópicos del seminario*, 34, 29-49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/tods/n34/n34a3.pdf>
- Černý, J. (1996). Los métodos semióticos y la semiótica aplicada. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Philologica* 71, Facultas Philosophica. <https://goo.su/R4Wcy>
- Chomsky, N. (1993). *Reglas y representaciones*. Lengua y estudios literarios. Fondo de Cultura Económica.
- Cid, A. (2002). El estudio de los objetos y la semiótica. *Cuicuilco*, vol. 9, (25), 21. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35102511.pdf>
- Correa, J. (2015). Recepción teatral y semiótica de la afectividad-subjetividad. Algunos elementos teóricos, en *Revista Ontosemiótica*, 2, (4). <https://goo.su/X1rKg>
- Davidson, D. (1990). *De la verdad y de la interpretación*. Fundamentales contribuciones a la filosofía del lenguaje. Gedisa.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Manantial.
- Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Ediciones Martínez Roca.
- Eco, U. (1985). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente*. Lumen.
- Eco, U. (1992a). *Obra abierta: el tiempo, la sociedad*. Planeta.
- Eco, U. (1992b). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Gadamer, H. G. (1998a). *El giro hermenéutico*. Cátedra Teorema.
- Gadamer, H. G. (1998b). *Estética y hermenéutica*. Tecnos.
- Gaetani, C. (2015). Semiótica teatral. Ensayo introductorio a los fundamentos de la semiótica y la semiótica teatral. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. Siglo Veintiuno Editores.

- González-Alonso, F., & De Castro-Hernández, R. M. (2019). *Mejorar la convivencia. Educación en valores y Derecho Educativo*. Tirant lo Blanch.
- González, C. (1982). *Función de la teoría en los estudios literarios*. Instituto de Investigaciones Filológicas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Greimas, A. J. (2012). *Ensayos de semiótica poética*. Planeta.
- Guerri, C. F. (2014). *Nonágono semiótico, por qué, para qué, para quién*. VI Jornadas «Peirce en Argentina». Grupo de Estudios Peirceanos en Argentina, Centro de Estudios Filosóficos «Eugenio Pucciarelli». <https://bit.ly/3oXHAYP>
- Guzón-Nestar, J. L., & González-Alonso, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de educación*, (23), 31–54. <https://lc.cx/gT1Vdw>
- Hernández, S. (2008). *El texto y el lector*. <https://core.ac.uk/download/pdf/48394283.pdf>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Universidad de Barcelona. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Iser, W. (s.f.). *El proceso de lectura*. <https://goo.su/TCJ0>
- Iser, W. (2005). *Rutas de la interpretación*. Fondo de Cultura Económica.
- Jauss, H. (1987a). Cambio de paradigma en la ciencia literaria. En D. Rall, *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, (s/n), 59-71.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.
- Kayser, W. (2004). *El grotesco. La palabra y la cosa*. La balsa de la medusa.
- Kottak, C. Ph. (2007). *Introducción a la Antropología Cultural*. Mc. Graw Hill.
- Larrañaga, J. (2004). *Objeto representado-objeto presentado. Relación entre naturaleza muerta e instalación en Richard Artschwager*, (tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid).
- Lotman, Y. (1982). *Estructura del texto artístico*. Itsmo.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Cátedra.
- Lotman, Y. (1998). *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Selección y traducción del ruso por Desiderio Navarro. Universidad de Valencia, Frónesis Cátedra.
- Luengo, M. (2006). Fundamentos y carencias de los estudios culturales: una revisión teórico-crítica del ámbito popular cultural, *Revista Reis*. <https://bit.ly/3LIsrkd>

- Magariños, J. (2001). La(s) semiótica(s) de la imagen visual. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales*, 17. <https://bit.ly/426LDgE>
- Mac Donald, R. (s. f.). *El apodo desde la semiótica del cuerpo*. Universidad Rafael Landívar [versión electrónica]. <https://goo.su/VU1ewa>
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Prosaica I. México: Siglo veintiuno.
- Mandoki, K. (2013). *El indispensable exceso de la estética*. Siglo Veintiuno.
- Maya, Claudia. (s.f.). *Adorno y la industria cultural: de la Escuela de Frankfurt al Internet*. <https://shre.ink/8QHD>
- Merke, Ch. (1997). *La soberanía del arte. La experiencia estética según Adorno y Derrida. La balsa de la Medusa*. Visor.
- Mukarowsky, J. (2000). *Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte*. Plaza & Janes.
- Murillo, D. (2003). Semiótica y creación literaria. En *Razón y Palabra*, 33. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n33/dmurillo.html>
- Nubiola, Jaime, y Barrera, Sara. (s. f.). *Science as a Communicative Mode of Life. The Peirce Quote Book*. Charles Sanders Peirce in His Own Words. <http://www.unav.es/gep/PeirceQuoteMS1334.pdf>
- Peirce, Ch. S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Taurus.
- Piccini, R. (2012). *Investigación basada en las artes*. Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República de Uruguay. <https://doi.org/10.13140/2.1.1312.3520>
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anales* (25), 189-207. <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15057/14898>
- Ríos, M. (coord.) (2015). *Estética de las imágenes y sus representaciones sociales*. Bonilla Artigas Editores.
- Saussure, F. de. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Gedisa.
- Sapir, E. (2017). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. Colección Breviarios N° 96. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, A. (1978). *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sobrevilla, D. (1996). *Introducción a la filosofía de la cultura*. Fondo Editorial de la Universidad de San Marcos.

Talens, J., Romera, J., Tordera, A., & Hernández, V. (1983). *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Cátedra.

Ullmann, S. (1972). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Aguilar.

Trayectoria académica

Fernando González Alonso

Doctor por la Universidad de Salamanca. Profesor titular en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Director del Instituto Superior de Estudios Maristas (IEM). Profesor Investigador de Didáctica General, Organización del Centro Escolar y Educación en Valores. Profesor en el Máster de Formación del Profesorado, en el Máster de Psicopedagogía y en el Máster de DSI (UPSA). Premio Internacional Dr. Raúl Edilberto Soria Verdera.

Silvia Regina Osorio España

Doctora por la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Guatemalteca de nacimiento. Realizó estudios de pregrado y posgrado en la Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad del Valle, Universidad Rafael Landívar; Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Pontificia de Salamanca, donde obtuvo el Doctorado. Sus líneas de investigación son pragmática, semiótica, aplicaciones matemáticas a la lingüística, filosofía del lenguaje, artes literarias y estudios culturales. Ha desarrollado su carrera profesional en docencia, capacitación, generación de objetos de aprendizaje, investigación, museografía y edición. Los temas de sus publicaciones abarcan pragmática aplicada, semiótica en relación con el arte y la psicología, así como ensayo y relato literario.

La educación física y las identidades sentidas. Paradojas entre la disciplina y la ideología

Physical education and felt identities. Paradoxes between discipline and ideology

Recibido: 20 de febrero 2024

Evaluated: 4 de marzo 2024

Aceptado: 15 de mayo 2024

Carlos Orlando Guavita Ocampo

Autor corresponsal: orlandoguavita@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7599-3591>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología – UMECIT, Panamá.

Como citar

Guavita, O. (2024). La educación física y las identidades sentidas. Paradojas entre la disciplina y la ideología. *Revista EDUCA UMCH* (24), 32-50.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.302>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons Atribución 4.0 Internacional* (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o

formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación doctoral cuyo objetivo fue generar aproximaciones teóricas a las paradojas que surgen en la Educación Física frente a la diversidad de géneros. Dicha disciplina se basa en las ciencias, el sentido común y la evidencia observable; educa al ser humano en movimiento. De ahí la importancia de develar los significados otorgados por los informantes ante la introducción en el ámbito escolar de una ideología que emplea el género como marca de identidad sentida y desestima el saber científico. Se adoptó un enfoque cualitativo, utilizando un método fenomenológico hermenéutico enmarcado en un paradigma interpretativo. Se aplicó como instrumento la entrevista semiestructurada a tres docentes licenciados en esta disciplina, dos de ellos vinculados a la educación pública y el tercero a la decanatura en la educación superior. Como resultado se constató que la Educación Física es una disciplina pedagógica interdisciplinaria con una visión propia de la axiología del ser humano, y se identificaron siete paradojas a las que se enfrenta el profesorado.

Palabras clave: *educación física, ideología, género, identidad, paradoja.*

Abstract

This article reports on the results of a doctoral research that aimed to generate a theoretical approach to the paradoxes that arise from Physical Education in the face of gender diversity. Physical Education is based on science, common sense and observable evidence, it educates human beings in movement, hence the importance of revealing the meanings of the informants, given the penetration into the school of an ideology that uses gender as mark of felt identity and denies scientific knowledge. A qualitative approach was used, a hermeneutic phenomenological method within an interpretive paradigm. A semi-structured interview was applied as an instrument to three teachers with a degree in Physical Education, two of them linked to public education and the other to the deanship of Higher Education. As a result, it was found that Physical Education is an interdisciplinary pedagogical discipline with its own vision of the axiology of the human being and seven paradoxes that teachers must face were revealed.

Keywords: *physical education, ideology, gender, identity, paradox.*

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) reconoce a la Educación Física (EF) como un derecho para todos, considerada en numerosos países occidentales como una asignatura escolar obligatoria. Entre sus finalidades se contempla el conocimiento, cuidado y ejercitación de la salud y del propio cuerpo; la formación en habilidades motrices y sociales; la valoración de la salud, la higiene y el cuidado de la naturaleza; el desarrollo cognitivo, físico, emocional y social; así como la comunicación verbal, gestual y corporal (McLennan & Thompson, 2015; Ministerio de Educación Nacional, 2000; Zamora, 2009; Ley 115 de 1994; Kiriloff, 2005).

Asimismo, debe ser impartida por profesionales idóneos que apliquen diferentes metodologías para enseñar contenidos interdisciplinarios de las ciencias en las que se fundamenta la disciplina (Aguayo, 2010; Arboleda, 2022; Betancur, 2009). Docentes que conozcan las transformaciones propias del desarrollo corporal del ser humano, así como las diferencias y similitudes entre hombres y mujeres (Eibl-Eibesfeldt, 2017), para ajustar las actividades a la edad y al sexo del estudiante, puesto que en el momento en que este inicia la maduración hormonal se producen cambios que no pasan inadvertidos para ningún profesor de EF (Rubio, 2016).

Sin embargo, el hecho de que la EF se reconozca como un derecho dista mucho de integrarla a la lista de los Derechos Humanos. Los derechos humanos son universales porque atienden a necesidades fundamentales propias de la naturaleza humana, sustentándose en un carácter iusnaturalista. No se contraponen entre sí, no responden a intereses individuales ni se imponen; son irrenunciables (Ruíz, 2007; Muñoz, 2019; Jouve, 2012).

A lo largo del periodo posmoderno, se han creado nuevos derechos que se alejan de la naturaleza de la especie humana y responden a la satisfacción de deseos. Todo se considera una construcción cultural de una supuesta sociedad *cisheteropatriarcal*. La deconstrucción de las verdades del siglo de las luces y la sensación de que se debe dudar de todo han calado en el pensamiento de la sociedad.

Se considera que realidades como el cuerpo, el sexo, la edad y la raza son subjetivas, son sentimientos. Predomina el individualismo y el consumismo. Los valores son líquidos, la moral es laxa. Se exalta al yo, a la sexualidad, al deseo. No se distingue entre hombre y mujer, todos se consideran iguales. La identidad es *autopercebida* según los sentimientos. El sexo se resignifica en género y viceversa. El *victimismo* presume de una superioridad moral. La realidad se adapta al nuevo lenguaje. El sentido común ha dejado de ser común. Las leyes responden a ideologías antinaturales. Es una ideología que hace de la identidad sentida su máximo eslogan. Lo trans, lo queer y el no binarismo se incluyen legalmente como un tercer sexo. Es la ideología de la identidad de género - IIG (Kuby, 2017; Butler, 2004; Scala, 2010; De Lauretis, 1996; Rubio, 2016; Binetti, 2021; Firestone, 1976; Márquez & Laje, 2016).

Para Arendt (1996), lo político refiere a la capacidad de hablar y actuar con libertad, sin presiones ni intimidación. El discurso y la acción, bajo la tutela del sentido común, se ejercen para el bien común. No obstante, se sostiene que la IIG, al adentrarse en el ámbito de lo político, “no busca la verdad ni el bien de los demás, sino solamente la conquista de sus voluntades, para utilizarlas con un fin espurio” (Scala, 2010, p. 8).

Una ideología parte de la idea de establecer un orden distinto para crear un mundo que no existe. Es un sistema cerrado de ideas, creencias o principios que tienden a reestructurar y transformar la vida humana en sociedad (economía, política, cultura), a través de un programa de acción que no se condiciona a la realidad, sino que utiliza el engaño como método para alcanzar el ideal perseguido. Antepone la fe antes que la razón, prioriza el control sobre la libertad, manipula y controla las masas haciéndoles creer que militan en una lucha justa y común. Crea una sensación de poder al establecer sus propios estándares de pureza moral, definiendo sus propios criterios de justicia y distinciones entre el bien y el mal. La adhesión al modelo ideológico genera una impresión de unidad y de pertenencia a un grupo, exacerbando diferencias antagónicas y expulsando y discriminando a los disidentes. El castigo a los disidentes toma forma de denuncia pública, de multas económicas, de cancelación de licencias de diversas profesiones. Se sostiene que la IIG es totalitaria, demiúrgica, dogmática, violenta, irracional e incoherente (Murray, 2020; Kaiser, 2020, 2015; Latorre, 2019; Maino, 2019; De Martini, 2013).

Una de las incoherencias de la IIG radica en que la conceptualización del término género es ambigua e imprecisa. Se aborda desde diferentes perspectivas, lo cual genera desacuerdos entre quienes lo apoyan y quienes lo critican. Se emplea tanto para referirse a la mujer como sinónimo de sexo, así como en oposición a este, además de ser utilizado para identificar movimientos minoritarios (Pérez & Moya-Mata, 2020; Guavita-Ocampo, 2023; Salgado & Giménez, 2021; De Martini, 2013).

Para Fernández (2020), las mutaciones conceptuales del género originan una especie de disonancia cognitiva que contradice “lo determinado por la biología y el rigor científico que para nada lo secunda, lo que ha ocasionado un debate que ha traído como resultado la imposición de un conjunto de terminologías alegóricas nunca antes escuchadas” (p. 371).

Las ideas *transgeneristas* están penetrando en la escuela (Pons, et al., 2022; Rubio, 2016; Kuby, 2017; Furedi, 2018). Se enseña a los estudiantes que sentir disconformidad con el propio cuerpo es innato, por lo tanto, sus derechos sexuales y reproductivos les otorgan el derecho a *transicionar* (Shrier, 2021; Errasti & Pérez, 2022). Se les anima a suponer que la igualdad en la clase de EF depende del uso del lenguaje inclusivo, la validación de la diversidad sexual y la apertura de baños y vestuarios mixtos (Berg & Kokkonen, 2022).

Según Shrier (2021), las personas que ingresan a la escuela a enseñar IIG no convierten a los estudiantes en transgénero, sino que “simplemente llenan las cabezas de los chicos con opciones e ideología de género. Así, cuando los adolescentes experimentan una crisis, de inmediato le viene a la mente la heroica solución” (p. 107).

La escuela no obliga al estudiantado a identificarse como transgénero, pero sí allana el camino con la apertura de cursos y talleres de género, con la celebración de algunos de los días del colectivo del arcoíris. Se inculca la idea de reclamar y exigir *neoderechos* que avalen la diversidad de identidades sentidas porque “el género mismo viene a ser un artificio libre de ataduras; en consecuencia, hombre y masculino podrían significar tanto un cuerpo femenino como uno masculino; mujer y femenino, tanto un cuerpo masculino como uno femenino” (Campillo-Vélez, 2007, p. 55).

Lo complicado es que la EF establece procesos educativos basados en el conocimiento científico, las diferencias entre hombres y mujeres, las características del desarrollo corporal según la edad y el sexo, y una axiología de respeto y aceptación del propio cuerpo, autoconfianza, respeto por el otro y aprendizaje de habilidades motrices y sociales (Kiriloff, 2005; Aguayo, 2010; Arias & Brener, 2017). El maestro adapta los contenidos a la naturaleza del niño y del adolescente, enseña que hombres y mujeres tienen igualdad en derechos y oportunidades, pero que física, fisiológica, psicológica y comportamentalmente son distintos (Rubio, 2016; Muñoz, 2019). El problema radica en que cuando la IIG habla de igualdad de género, “en realidad no se están refiriendo a la igualdad en cuanto a los derechos humanos, sino a otra cosa. Esa es la razón por la cual mucha gente se confunde de buena intención” (Muñoz, 2019, p. 58).

La confusión surge de la aceptación de una supuesta deuda histórica hacia grupos minoritarios, que asumen el papel de víctimas de un sistema opresor. Estas minorías reclaman justicia social, imponen un *neolenguaje* y presionan para que se legisle a favor de sus políticas identitarias, que contaminan el derecho al obligar a la población a aceptar normas alejadas del sentido común (Campillo-Vélez, 2013). Como ejemplo se mencionan las leyes trans, que avalan el *neoderecho* a la autodeterminación del sexo. Es decir, que la persona decide su sexo basado en sus sentimientos, pudiendo elegir entre masculino, femenino y no binario. Este último incluye la diversidad de identidades sentidas y sus múltiples combinaciones, ya que el género no es estático, sino fluido y combinable con otros géneros, lo que resulta en miles de géneros (Muñoz, 2019; Errasti & Pérez, 2022; Pons et al., 2022).

Además, se avala el derecho de la transición, la *hormonación* y el acceso a cirugías de cambio de sexo, aunque se expresa que el sexo no se puede cambiar, ya que lo que determina el sexo de una persona es la función que cumple para la reproducción de la especie. La especie humana es binaria para su reproducción, compuesta por dos sexos complementarios, uno que ovula y otro que insemina ese óvulo. La especie humana es binaria, no el individuo. Lo demás es ideología (Mayer & McHugh, 2016; McHugh, 2004; Rubio, 2016; Scala, 2010). El sexo no es producto de los roles, vestimenta, sentimientos o intervenciones quirúrgicas, sino simplemente biología humana.

Desde la IIG, se insiste en que el género es el sexo psicológico construido socialmente, lo cual no corresponde a la realidad natural, al sentido común ni al conocimiento científico. La búsqueda de una igualdad absoluta niega las evidentes diferencias entre hombres y mujeres. Cualquiera puede identificarse como desee, incluso como otras especies como caninos y felinos (López-Guzmán, 2022). Esta primitiva idea de igualitarismo busca “nivelar a las personas a través de la ley en lugar de hacerlas

iguales frente a la ley, ha sido siempre la más destructiva de las ideologías” (Káiser, 2015, p. 147).

Como consecuencia de la incursión de la denominada destructiva IIG en la escuela (Shrier, 2021; Pons, et al., 2022; Rubio, 2016), se ha identificado un problema para el profesorado de EF, que podría enfrentarse a situaciones cuya solución es improbable, debido a que su formación se basa en el conocimiento científico y en la necesidad de ajustar los contenidos disciplinares según la edad y el sexo de los estudiantes, así como comprender cómo afecta la maduración hormonal a su comportamiento.

Estas bases pedagógicas se contraponen a las ideas *transgeneristas*, lo que podría generar paradojas. Si los docentes deben anticipar posibles lesiones o efectos negativos de las actividades corporales en la clase, ¿por qué no deberían conocer los efectos de una ideología que podría afectar negativamente a los estudiantes de por vida? ¿Por qué no advertir a estudiantes y padres de sus efectos? “En el fondo, todo este montaje cultural y antinatural no deja de ser el fruto de una moda, de una época, pero cuyas consecuencias pueden ser muy negativas para la humanidad” (Jouve, 2012, p. 42).

Por lo expuesto, se planteó el propósito de desarrollar una aproximación teórica a las paradojas que surgen desde la Educación Física frente a la diversidad de géneros. Se develó el sentido y significado otorgado por los actores, se caracterizaron sus concepciones e interpretaron sus mundos vividos para comprender la dimensión *ontoepistémica* de las paradojas que surgen en la Educación Física frente a la diversidad de géneros.

Se prevé que el conocimiento emergente de esta investigación contribuya a sensibilizar no solo al profesorado de EF, sino también a los maestros de otras asignaturas sobre la responsabilidad que implica la labor docente de capacitarse y comprender las implicaciones de una ideología que afecta al estudiantado, que necesita guía, consejo y defensa. Se espera que los profesores desarrollen su humanidad al acompañar y entender las etapas por las que transitan los alumnos, amando y apoyando a la persona, y que sepan resistir y denunciar una ideología violenta y sin sentido.

Método

La investigación fue de enfoque cualitativo con carácter hermenéutico. El diseño del estudio se basó en la técnica de la entrevista semiestructurada. Según Ruíz (2007), este diseño permite abordar el tema de estudio desde su totalidad y proximidad, planteando la fase del diseño muestral que identifica a los informantes y utiliza el criterio de confianza. Se determinó que los informantes clave debían tener una relación directa con la Educación Física. Luego, se realizó un muestreo intencional, partiendo de un criterio estratégico del investigador, delimitando a los informantes clave en relación con su experiencia mínima de 10 años como docentes de Educación Física en escuelas oficiales. Esto se llevó a cabo a través de la aplicación de la entrevista semiestructurada, cuyos datos se tradujeron a un lenguaje codificado en categorías como Educación Física, diversidad de géneros y cuerpo. El posterior análisis se realizó de manera manual, categorizando los datos.

La forma de estudiar y entender la realidad se fundamenta en presupuestos ontológicos, metodológicos y epistemológicos, dentro del paradigma hermenéutico

interpretativo. El fenómeno de estudio de este proyecto está relacionado con la incursión de la diversidad de géneros, cuyo foco de interés es la disciplina de la educación física,

las posibles contradicciones entre las ciencias y la ideología, y las paradojas que puedan descubrirse en el proceso.

Figura 1

Entrevista

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Investigación: Aproximación teórica a las paradojas que surgen desde la Educación Física frente a la diversidad de géneros

Información General

Nombre del Entrevistado:

Institución:

Cargo que Ocupa:

Sexo:

Edad:

Años de Servicio:

Dirección:

Ciudad:

Hora de Inicio:

Hora de Culminación:

Fecha:

Nombre del Entrevistador:

Saludo

EDUCACIÓN FÍSICA	<p>Desde su experiencia profesional</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el significado que tiene para usted en la actualidad la educación física en la escuela? <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál considera que es la filosofía o tendencia de la EF hoy? De acuerdo a las ciencias que sustenta su profesión ¿Cómo cree que éstas han incidido en los contenidos que se desarrollan en la EF?
CUERPO	<p>Desde su profesión y los procesos que realiza</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo visualiza o desarrolla el cuerpo humano? ¿Podrías decirme si en esos procesos se contemplan diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres, con base en sus comportamientos, gustos o intereses?
GÉNERO	<p>De acuerdo a lo anterior</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo entiendes el concepto de género? (principios éticos) <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles géneros conoce y cuáles ha evidenciado en su quehacer profesional? ¿Cuál es su postura ante la incursión de la ideología de género en su profesión? ¿Considera que su profesión debe ajustar, modificar o eliminar sus contenidos frente a la ideología de género? ¿Cómo profesional está dispuesto a negar las ciencias y su percepción de la realidad para validar la ideología de género? Explique

Nota. Formato entrevista semiestructurada

Posteriormente, el proceso de categorización y estructuración de los datos se pasó por la circularidad metódica (Leal, 2005), de la cual emergen nuevas interpretaciones en un vaivén entre las partes y su totalidad, llevando al investigador a un proceso de

profundización y “de exploración de detalles o de diferentes perspectivas para tener una visión holística que guíe a la comprensión profunda de lo estudiado” (p. 91).

Definiciones conceptuales y operacionales de las variables empleadas en el estudio

Educación Física. La Educación Física es una disciplina académica interdisciplinaria que encuentra su realización y comprensión significativa en la corporalidad del ser humano, ejerciendo una intervención educativa sobre el cuerpo y desde el cuerpo.

Género. En el contexto de esta investigación, el género refiere al sexo psicológico autoconstruido conforme a la autopercepción y emociones individuales, orientándose hacia la satisfacción del deseo y placer mediante la expresión de la sexualidad. Asimismo, puede amalgamarse con otros géneros, generando una multiplicidad de identidades, lo cual implica posibilidades infinitas en cuanto a su número y modalidades de denominación. La IIG rechaza las diferencias observadas empíricamente o reconocidas por el sentido común entre hombres y mujeres. Por ello, recurre a la imposición de un *neolenguaje* y la promoción de nuevos derechos, generando una nueva forma subjetiva de la realidad (Butler, 2004; Binetti, 2021; Errasti & Pérez, 2022; Muñoz, 2019; Unesco, 2018).

Cuerpo. Desde esta investigación, se entiende el cuerpo desde una perspectiva anatómica, como la manifestación de la especie humana, cuya supervivencia depende de la complementariedad del sexo binario, representado y diferenciado funcionalmente por un individuo con capacidad de ovulación y otro con capacidad de inseminar el óvulo. Si bien la especie es binaria, el individuo no lo es. En consecuencia, se reconoce que hombres y mujeres difieren en aspectos biológicos, anatómicos, fisiológicos y comportamentales, al mismo tiempo que se considera que son iguales en oportunidades, derechos y dignidad.

Resultados

Las experiencias vividas y los significados atribuidos por los informantes clave respecto a la diversidad de géneros en la EF permiten interpretar esta realidad dentro del contexto docente escolar. A través de la indagación de los discursos compartidos, se logró identificar cada categoría.

Considerando los atributos que definen las categorías previas, se realizaron nuevas agrupaciones: *La científicidad interdisciplinaria de la EF como disciplina académica.* Esta concepción varía desde ser como actividad física para el cuidado del cuerpo hasta ser considerada como un medio y fin del cuidado del cuerpo, sustentada en diversas ciencias, como la biología y las ciencias sociales. Su enfoque interdisciplinario ha consolidado los contenidos científicos de la EF escolar, fundamentados en la integridad del ser humano, junto con principios pedagógicos adaptados a la naturaleza humana y su individualidad.

Siguiendo este proceso, se presenta *La visión axiológica del cuerpo humano* en la EF. Aquí, los informantes reconocen la axiología como parte fundamental de la enseñanza y la labor docente en esta disciplina. El respeto hacia los demás, tanto entre pares como

entre docentes y estudiantes, es un aspecto básico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este respeto incluye no solo a las personas, sino también el autocuidado y el

respeto por el propio cuerpo y el de los demás, así como el reconocimiento de las diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres, aspectos que se ven afectados en la escuela por la incursión de la ideología de la identidad de género.

Otro resultado es la *Concepción posmoderna del género*. Se destaca la resignificación o deconstrucción del concepto de género en la posmodernidad, ligada a movimientos políticos que promueven la defensa de la diversidad como una forma de promover intereses particulares, afectando los derechos humanos mediante demandas de reconocimiento basadas en causas personales y subjetivas para elevar los deseos y auto percepción al rango de derecho.

En este contexto, surge otra categoría: *Necesidad de conocimiento del profesorado sobre la diversidad de géneros*. Se identifica una falta de comprensión sobre la historia, evolución y transformación del género, así como sobre la defensa de los derechos humanos y las implicaciones positivas y negativas que estas pueden tener no solo en la enseñanza, sino también en la vida de los estudiantes, en el desarrollo de la personalidad y en las afecciones psicológicas y corporales como la disforia de género.

Por último, se presenta la agrupación denominada *Paradojas que surgen del profesorado de EF ante la diversidad de género*. Se han identificado siete paradojas que requieren un análisis detallado e individualizado. Aunque todas ellas hacen referencia a aspectos específicos que deben ser abordados desde sus particularidades, incluyen aspectos laborales, científicos, de sentido común, las leyes, el lenguaje, de derechos humanos y del concepto de mujer.

Desde el método fenomenológico hermenéutico, la resignificación de la realidad constituye una nueva mirada fundamentada en las categorías definitivas que se presentan a continuación.

Tabla 1

Categorías teorizadoras

Categorías teorizadoras
La científicidad interdisciplinaria de la EF como disciplina académica
La visión axiológica del cuerpo humano en la EF
Concepción posmoderna del género
Necesidad de conocimiento del profesorado sobre la diversidad de géneros
Paradojas que surgen del profesorado de EF ante la diversidad de géneros

Discusión

La Educación Física es una disciplina académica que integra diversos contenidos inseparables del sentido común, la realidad observable y los aportes científicos. No obstante, los activistas del género sostienen que “no hay naturaleza sexuada (hombre-mujer); los humanos hemos estado equivocados por siglos y hay que cambiar los datos evidentes de la morfología, de la genética (ADN), de la psicología, etc.” (Latorre, 2019, p. 13).

Para la EF, el objeto de estudio es el ser humano que se mueve, siente, piensa y actúa. Sin embargo, los ideólogos de género consideran esencial incluir y consolidar los estudios de género en la escuela, adoctrinando al estudiantado y perpetuando estereotipos como que el deporte y las matemáticas son actividades exclusivas de los chicos. Sin estereotipos, la identidad de género carece de sentido (Shrier, 2021).

La visión axiológica del cuerpo humano en la EF abarca la persona de forma integral, contemplando lo físico, psicológico, social y moral. Reconoce el binarismo de la especie humana y, por ende, las diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres. Los activistas *trasm* ven esto como “la naturalización de discursos binarios y heteronormativos forman parte de la diaria de esta materia” (Xarrier, 2023, p. 39).

El amor, el respeto y la aceptación del cuerpo son fundamentales en la intervención pedagógica. El profesorado debe entender los cambios en todas las esferas del ser humano, especialmente durante la pubertad y adolescencia, etapas donde surgen los primeros indicios de disforia de género de inicio rápido, un trastorno de identidad que se origina socialmente. Frente a esto, el profesorado a menudo no sabe cómo actuar o acompañar al estudiante (Pons, et al., 2022; Mayer & McHugh, 2016; Muñoz, 2019; Hruz et al., 2017).

Respecto a la *Concepción posmoderna del género*, el sexo se observa y constata desde la concepción, mientras que el género se construye y modifica social y culturalmente. La idea de que el sexo es cultural y subjetivo es inquietante, ya que carece de claridad y es libre de interpretación, caracterizándose por expresarse exclusivamente en el plano sexual como autoconstrucción de la propia sexualidad. La diversidad de géneros se justifica mediante diversas prácticas sexuales.

Fernández (2020) advierte “una esforzada promoción impulsada por los diferentes ministerios de educación en varios países de la región, atribuyéndolo una vinculación directa al mero propósito de negar nuestra propia sexualidad, según manifiestan, a costa de conseguir una supuesta “igualdad de género” (p. 383). Estas nuevas normas exigen la implementación de protocolos de acción afirmativa y talleres de sensibilización para el profesorado, bajo la propaganda del transgenerismo, con la máxima” puede que hayas nacido o estés atrapado en el cuerpo equivocado”. Este discurso ha llevado a los padres a ceder derechos sobre la educación de sus hijos (Pons et al., 2022; Errasti & Pérez, 2022; Muñoz, 2019; Rubio, 2016; Kuby, 2017).

Ante esto, ¿qué opción le queda al profesorado? Solo la responsabilidad de nuestros actos y tener muy presente lo que Jouve (2012) destaca de nuestra humanidad: “es mayor el poder del raciocinio, del discernimiento entre lo que es bueno o malo, y del libre albedrío que debe guiar de forma ética nuestro proceder personal” (p. 43).

En este orden de ideas, se menciona la *Necesidad de conocimiento del profesorado sobre la diversidad de géneros*. La falta de claridad y consenso entre los docentes sobre este tema evidencia la urgencia de una capacitación docente integral. Esto debe incluir el estudio de la historia y los pensadores que sustentan la ideología de la identidad de género, así como las posturas críticas. Además, se debe conocer las consecuencias de la *hormonación* y las intervenciones médicas a través de caso de personas en *destransición*. Es fundamental considerar lo que dicen las ciencias desde las distintas disciplinas, abordando temas como la disforia de género de inicio rápido, los trastornos de la identidad y la comprensión de qué define a una persona como hombre o mujer. Estos aspectos van más allá de roles, vestimenta, comportamientos o sentimientos.

Por último, se constata la *metacategoría Paradojas que surgen del profesorado de EF ante la diversidad de géneros*. Para iniciar, es necesario recordar que una paradoja puede surgir de razonamientos que aparentemente son correctos y que producen a enunciados contradictorios o conclusiones absurdas basadas en premisas aceptables. Así, resulta improbable una estricta definición de paradoja (Fedriani, 2003; Peña & Ausín, 2011).

Paradoja del empleo. Trabajar vs. Libertad de conciencia. El profesor de EF, como empleado público, tiene funciones, deberes y derechos, incluido el derecho a la libertad de cátedra y al trabajo. La IIG exige la promoción de sus ideas y su aceptación como muestra de tolerancia e inclusión, aunque estas pueden entrar en conflicto con los postulados científicos de la EF. Negar estos contenidos científicos implica negar la verdad y la realidad. Esto genera “autocensura de profesores y científicos por miedo a la acusación de transfobia a la hora de hablar del tema transgénero” (Errasti & Pérez, 2022, p. 16). Dejar de trabajar o renunciar tiene consecuencias negativas que afectan a la familia y los proyectos, al igual que incorporar la IIG a los procesos educativos.

Paradoja de los discursos. La Ciencia vs. Ideología. La confrontación entre los discursos científicos y los ideológicos destaca una tensión significativa. La predominancia del discurso ideológico es fruto del lobby activista y de los recursos económicos destinados a ello.

Se puede entender que lo políticamente correcto prime sobre lo correcto científicamente en las declaraciones de las sociedades científicas y profesionales, así como en las instituciones académicas y políticas, amén de las corporaciones, en lo tocante a la identidad transgénero (Errasti & Pérez, 2022, p. 16).

El profesorado enfrenta la dicotomía de negar o avalar los contenidos de una de las dos vertientes, sin posibilidad de reconciliarlas, ya que se excluyen mutuamente. Goymann et al. (2022) declaran que “negar el sexo biológico erosiona el progreso científico y la confianza en la ciencia” (p. 5).

Paradoja del sentido común. La evidencia observable vs. La autoimagen. La realidad del sentido común se enfrenta a una realidad subjetiva basada en los sentimientos y la autoimagen. La profesora de EF, Rubio (2016), señala que las diferencias en el comportamiento entre hombres y mujeres “a partir del desarrollo, es decir, desde el punto en que dejan de ser niños y se convierten en hombres y mujeres fértiles, es tan evidente que no pasa desapercibido para ninguno de los profesores de esta área” (p. 20). El profesorado puede respetar la expresión subjetiva de la persona, pero no puede negar su percepción de la realidad. No puede autoengañarse ni *automentirse*. Los psicólogos Errasti y Pérez (2022) afirman que “la teoría *queer* está plagada de contradicciones que repugnan a la razón y al sentido común” (p. 166).

Paradoja de La Legalidad. La ley vs. Lo correcto. Esta paradoja aborda la promulgación de normas y leyes que contradicen la ciencia, el sentido común y los valores. Estas leyes impositivas y totalitarias distorsionan las ideas de libertad, igualdad, inclusión y diversidad, obligando a las personas a realizar actos contrarios a sus creencias y valores bajo la amenaza de sanciones sociales y penales. La ideología transgénero, inspirada en la teoría *queer*, influye en “los contenidos curriculares, las prácticas educativas del profesorado y el conjunto de la organización escolar” (Pons et al., 2022, p. 76). El profesorado se ve obligado a cumplir la norma o violarla. “Así empiezan a salir legislaciones tan totalitarias e impositivas como faltas del más mínimo sentido común” (Rubio, 2016, p. 281). Indirectamente, la ley impone su cumplimiento.

Paradoja del Lenguaje. La libertad de expresión vs. el lenguaje inclusivo. Obligar a las personas a cambiar la forma de hablar bajo amenaza de sanciones o multas resulta absurdo. El doctor Pablo Muñoz (2019) cuestiona: “¿por qué han de imponernos tal requisito y lenguaje inclusivo? ¿Significa que si no aceptamos el discurso del género somos discriminadores seriales?” (p. 227). Obligar a cambiar la expresión verbal implica cambiar la forma pensar y, por tanto, la percepción de la realidad. Se crean *neomorfemas* gramaticales (-e para el singular, -es para el plural) (Errasti & Pérez, 2022).

Paradoja de los Derechos. Los Derechos Humanos Universales vs Neoderechos. Los derechos humanos son universales por su condición iusnaturalista, pero los nuevos derechos “son artificiales y se oponen a la biología, la antropología, la neurofisiología, la genética y al sentido común” (Rubio, 2016, p. 209). El profesorado debe discernir entre derechos y deseos. Para Butler (2004), “en cierto sentido, los derechos humanos de *gays* y *lesbianas* se centran en la sexualidad” (p. 57), lo que limita derechos universales como la libertad de expresión y la libertad religiosa. La imposición de los *neoderechos* en la escuela afecta la libertad de cátedra y de expresión del profesorado

Paradoja ¿Qué es mujer? Mujer vs. Sentimiento. Esta paradoja, aunque parece sustentada en el sentido común y la evidencia observable, plantea que mujer ha pasado de ser la hembra humana adulta de la especie humana a ser un sentimiento o una autopercepción. “Si cada mujer es diferente y lo que la hace mujer es diferente, entonces mujer no significa nada, es un significante sin significado” (Errasti & Pérez, 2022, p. 118). Mujer es quien

dice serlo. La inquietud de Pons, et al. (2022) es racional al inquirir: “¿en qué posición queda el profesorado ante esta masiva operación de penetración ideológica en las instituciones educativas que, por encima de todo, elimina a las mujeres como principales beneficiarias de la coeducación?” (p. 121).

Estas paradojas constituyen la base de un conocimiento emergente que servirá como referencia para el profesorado de todas las áreas.

Conclusiones

Lo primero que hay que mencionar es que la intención de esta investigación no pretendió criticar ni cuestionar a un grupo o minoría, ni mucho menos a una persona por su orientación sexual o autoimagen. Se realizó un análisis crítico hacia las formas de pensamiento que exigen validación mediante la violencia, la censura y el amedrentamiento, originadas en ideas que niegan el sentido común, la evidencia observable y las ciencias, específicamente la ideología de la identidad de género (IIG). Esta aclaración es pertinente para evitar suspicacias, señalamientos de discriminación e intentos de censura.

Es evidente que el concepto de ‘género’ es impreciso y ambiguo. La ideología sostiene un contrasentido al afirmar que es innato y, al mismo tiempo, un sentimiento fluido, resultando es una indeterminada gama de identidades que solo comparten la exigencia de que sus deseos y sexualidad sean validados y legalizados.

Se constató que la EF es una disciplina académica interdisciplinaria que basa sus contenidos en el conocimiento científico y que contempla su propia visión axiológica del cuerpo humano. El profesorado en esta área se convierte en un bastión de defensa de los más pequeños, enseñando el conocimiento y la aceptación del propio cuerpo, así como el respeto por el prójimo, preparando a los estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico ante ideas pseudocientíficas.

Respecto al concepto de ‘género’, se evidencia la falta de claridad y consenso en su definición dentro del profesorado. Las definiciones varían, asociándolo como sinónimo de sexo, mujer u orientación sexual. Esto indica la necesidad de una intervención pedagógica que enseñe al profesorado el significado de género, sus implicaciones positivas y negativas, así como los argumentos ideológicos que lo promueven y las posturas científicas y filosóficas que lo critican. De este modo, si un estudiante expresara que está en el cuerpo equivocado, el docente debería tener la certeza de que “no sería el cuerpo equivocado donde uno estaría atrapado, sino en los discursos y normas que regulan y desregulan la identidad de género” (Errasti & Pérez, 2022, p. 262).

Por ello, la escuela debe seguir siendo un espacio para el debate, la argumentación, la razón y el sentido común. Cuestionar, preguntar y criticar son cualidades que se deben potenciar. Un estudiante que razona y argumenta basado en la realidad, el sentido común y el conocimiento científico difícilmente abrazará las ideas *transgeneristas*.

La escuela no puede permitir la sanción social o la cancelación de quienes no comulgan con la ideología de la identidad de género. No exhibir la bandera arcoíris no puede

catalogarse como una forma de intolerancia. No participar en los numerosos días de la ‘comunidad’ no es fobia. Expresarse en concordancia con la realidad y el sentido común no es un crimen de odio. Proteger la intimidad de las mujeres en el acceso a los baños, así como preservar su integridad física en competencias físicas o deportivas, no es no

discriminación (Blade & Kay, 2021). La escuela debe analizar profundamente los espacios que abre a actividades *progénero* y temprar las consecuencias, diferenciando cuando se trate de Derechos Humanos y de validación de deseos.

El lenguaje utilizado debe concordar en sus significantes y significados; por ende, emplear la palabra ‘género’ para referirse a la mujer o al sexo binario es una forma de caer en la trampa ideológica. Modificar las palabras o acudir a la perífrasis para evitar ofender es ideología. Consentir la existencia de una supuesta sociedad privilegiada *cisheteropatriarcal* y vincular toda forma de violencia al sexo masculino es género. Avalar una identidad sentida en contra de la evidencia observable y del sentido común es una cobardía.

Se debe enseñar a los padres que tienen toda la autoridad y el derecho “para no permitir que sus hijos sean expuestos a material sexualmente explícito y a todo lo que ellos crean que es inapropiado para sus hijos” (Muñoz, 2021, p. 239). Tanto padres como profesores deben asociarse, crear redes de apoyo, generar una sensación de unidad y de resistencia, a pesar de las amenazas o represalias.

Se debe defender y reivindicar a la mujer y al hombre natural, a la esencia de su humanidad y naturaleza biológica, valorando sus características particulares y condicionantes, y respetando los derechos que de allí se derivan.

Se debe comprender que la tolerancia y el respeto al otro no implican el autoengaño o mentirse a sí mismo.

Se debe entender que defender derechos, como la libertad de expresión, la libertad religiosa y el derecho al trabajo, o repeler toda forma de imputación de culpas históricas o de supuestos privilegios sociales, o criticar leyes injustas que atentan contra la moral y lo correcto, no es una forma de delincuencia ni mucho menos indica ser un opresor o intolerante.

Es evidente que en la medida en la que la escuela permita la influencia de la IIG, se suscitarán situaciones que pondrán en una encrucijada al profesorado que se niegue a aceptar las ideas *transgeneristas*. Las paradojas expuestas reflejan unos contrasentidos que tarde o temprano exigirán de los maestros posturas radicales o serviciales. Esta investigación solo evidencia las señales de una ideología que ya está infectando a la escuela.

Conflicto de intereses

El autor sostiene que no tiene ningún tipo de conflicto de interés en la elaboración y presentación de su artículo.

Responsabilidad ética o legal

El artículo es una adaptación de la tesis doctoral del investigador Carlos Orlando Guavita Ocampo.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El artículo enviado se financió con recursos propios del autor.

Correspondencia: orlandoguavita@gmail.com

Referencias

- Aguayo, H. B. (2010). Las prácticas escolares de los educadores físicos. *Perfiles educativos*, 32(128), 97-117. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a6.pdf>
- Arboleda, N. J. (2022). *Tendencias dominantes en la construcción del licenciado en educación física en Colombia* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/135387/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Trad. Ana Poljak. Ediciones Península de Barcelona.
- Arias, P. C., & Brener, A. (2017). *Sentir y pensar la educación física: Profesoras y profesores como artesanos de lo corporal*. Paidós.
- Berg, P., & Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: The views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368-381. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/-17408989.2021.1891213>
- Betancur, V. (2009). Educación física en el contexto escolar actual: Desafíos y perspectivas de cambio. *Lúdica pedagógica*, 2(14). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/download/794/765>
- Binetti, M. J. (2021). Del género a los bio/cis/trans/tecno/post-géneros: el paradójico destino de una extrapolación sociologista. *Investigaciones feministas*, 12(1), 191-201. <https://dx.doi.org/10.5209/infe.73267>

Blade, L., & Kay, B. (2021). *Unsporting: How Trans Activism and Science Denial are Destroying Sport*. Rebel News Network Limited.

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Nueva York.

Campillo-Vélez, B. E. (2013). La ideología de género en el derecho colombiano. *Dikaion*, 22(1), 13-54. <https://revistas.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/download/2784/3242/17030>

De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, (2), 6-34. https://www-academia.edu/download/55111087/4._deLauretisTecnologiasdelgenero.pdf

De Martini, S. (2013). Raíces ideológicas de la perspectiva de género. *Prudentia Iuris*, 75, 67. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/raices-ideologicas-perspectiva-genero.pdf>

Eibl-Eibesfeldt, I. (2017). *Human ethology*. Routledge. https://www.researchgate.net/profile/AlainSchmitt/publication/282370051_New_Aspects_of_Human_Ethology/links/56e2cc0108ae539fbfc06601/New-Aspects-ofHuman-Ethology.pdf#page=9

Errasti, J., & Pérez, M. (2022). *Nadie nace en un cuerpo equivocado. Éxito y miseria de la identidad de género*. Deusto.

Fedriani, E. M. (2003). Paradojas: Entre el lenguaje y la ciencia. *Céfiro: Enlace hispano cultural y literario*, 4(1), 39-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2540512.pdf>

Firestone, S. (1976). *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista*. Editorial Kairós.

Fernández, C. (2020). Género: Una marca registrada con ideología. *Derecho & Sociedad*, 2(54). <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechosociedad/article/download/22452/21679>

Furedi, F. (2018). *Qué le está pasando a la Universidad: Un Análisis Sociológico de su Infantilización Vol. 46*. (s/n), Narcea.

Guavita-Ocampo, C. O. (2023). La postura del profesorado de Educación Física frente a la diversidad de género (Trans-Queer). *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 28(302), 174-189. <http://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/3848>

Hruz, P. W., Mayer, L. S., & McHugh, P. R. (2017). Growing pains: problems with puberty suppression in treating gender dysphoria. *The New Atlantis*, 3-36. https://www.thenewatlantis.com/wpcontent/uploads/legacypdfs/20170830_TNA_52GrowingPainsFR.pdf

Jouve, N. (2012). El manantial de la vida: genes y bioética. *El manantial de la vida*, (s/n) 1-314.

Kaiser, A. (2015). *La tiranía de la igualdad*. El Mercurio.

Kaiser, A. (2020). *La neoinquisición: persecución, censura y decadencia cultural en el siglo XXI*. El Mercurio.

Kiriloff, S. (2005). *Aproximación a un modelo pedagógico para la redimensión epistemológica de la educación física* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación). Universidad Santa María.

Kuby, G. (2017). *La revolución sexual global: la destrucción de la libertad en nombre de la libertad*. Didaskalos.

Latorre, M. (2019). Ideología de género. *Revista EDUCA UMCH* (14). <https://doi.org/10.35756/educaumch.201914.103>

Leal, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Litorama.
https://www.academia.edu/download/55786071/Autonomia_del_Sujeto_Investigador_03_-_Jesus_Leal.pdf

Ley 115 de 1994. Ley de educación de Colombia. Ministerio de educación.

López-Guzmán, J. A. (2022). Transespecie: tránsito de los humanos a no humanos. *Runas: Journal of Education & Culture*, 3(5), 1-9.
<http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.57>

Maino, C. A. G. (2019). Origen y desarrollo de las políticas de género en educación. *Prudentia Iuris*, (88), 21-51.
<https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/PRUDENTIA/article/viewFile/2678/3318>

Márquez, N., & Laje, A. (2016). *El libro negro de la nueva izquierda*. Grupo Unión.

Mayer, L. S., & McHugh, P. R. (2016). Sexuality and gender: Findings from the biological, psychological, and social sciences. *The New Atlantis*, 10-143.
<http://www.jstor.org/stable/43893424>.

McHugh, P. R. (2004). *Surgical Sex* 4.
<http://www.firstthings.com/article/2004/11/surgical-sex>

McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación Física de calidad: guía para los responsables políticos*. Unesco Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>

Muñoz, P. (2019). *Atrapado en el cuerpo equivocado. La ideología de género frente a la ciencia y la tecnología*. Katejón.

- Muñoz, P. (2021). *Las mentiras que te cuentan. Las verdades que te ocultan*. Metanoia Press.
- Murray, D. (2020). *La masa enfurecida*. Península.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Carta internacional de la educación Física, la actividad física y el deporte*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa
- Peña, L., & Ausín, T. (2011). *Paradoja*. <https://digital.csic.es/handle/10261/37269>
- Pérez, A., & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 818-823. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7397363.pdf>
- Pons, S. C., Urtiaga, A. H., Lacalle, A. M., & Vila, M. P. (2022). *La coeducación secuestrada: Crítica feminista a la penetración de las ideas transgeneristas en la educación*. Octaedro.
- Rubio, A. V. (2016). *Cuando nos prohibieron ser mujeres... y os persiguieron por ser hombres*. Para entender cómo nos afecta la ideología de género, Amazon.
- Ruíz, J. I. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.
- Salgado, M., & Giménez, E. L. (2021). Diferentes identidades de género en las clases de educación física de la educación secundaria obligatoria y bachillerato. ¿cómo lo abordamos? *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, (35), 9-26. https://colefcafev.com/wp-content/uploads/Art_1.pdf
- Scala, J. (2010). *La ideología de género o el género como herramienta de poder*. Logos.
- Shrier, A. (2021). *Un daño irreversible*. La locura transgénero que seduce a nuestras hijas. Deusto.
- Xarrier, M. A. (2023). *La posición de los profesores de educación física ante identidades trans: desde la metodología queer*. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/1410>
- Zamora, J. (2009). *Epistemología de la educación física*. Dirección General de Educación Física.

Trayectoria académica

Carlos Orlando Guavita-Ocampo

Doctorando en Ciencias de la Educación. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá (UMECIT).

Magíster en informática educativa. Universidad de La Sabana, Colombia.

Licenciado en Educación Física por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Desarrollo de competencias docentes para la enseñanza intercultural en entornos virtuales

Development of teaching competencies for intercultural teaching in virtual environments

Recibido: 8 de enero 2024

Evaluado: 5 de febrero 2024

Aceptado: 29 de marzo 2024

Chess Emmanuel Briceño Nuñez

Autor corresponsal: chesspiare@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>

Universidad de los Andes, Venezuela.

Como citar

Briceño, C. E. (2024). Desarrollo de competencias docentes para la enseñanza intercultural en entornos virtuales. *Revista EDUCA UMCH* (24), 51-65.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.295>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index>

revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar las necesidades formativas de los docentes para fortalecer un marco pedagógico efectivo en la educación a distancia. Se empleó un enfoque de investigación mixta que combinó métodos cualitativos y cuantitativos. La muestra estuvo conformada por 20 profesores universitarios de Sao Paulo, Brasil, quienes enseñan en entornos virtuales. Para la recolección de datos, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas de manera virtual y encuestas con preguntas cerradas en formato Likert. Los resultados revelaron una demanda de capacitación continua en competencias interculturales y tecnologías emergentes por parte de los docentes. Se destacó la importancia de la integración tecnológica, a pesar de enfrentar desafíos como la brecha digital y la necesidad de estrategias específicas. La sensibilidad cultural y la competencia intercultural surgieron como aspectos clave, lo que requiere la implementación de estrategias prácticas para abordar la diversidad cultural. El marco pedagógico, que incluyó la preparación docente y la integración estratégica de la tecnología, se reveló como determinante para mejorar la calidad de la enseñanza intercultural en entornos virtuales. En conclusión, la investigación resalta la importancia de programas de formación continua enfocados en competencias interculturales y tecnológicas, destacando la adaptabilidad y la integración activa de tecnologías emergentes como aspecto clave para superar desafíos culturales en la educación a distancia.

Palabras clave: *competencias interculturales, diversidad cultural, educación a distancia, formación continua, tecnologías emergentes.*

Abstract

This research aimed to investigate the training needs of teachers to contribute to an effective pedagogical framework in distance education. A mixed research approach was adopted, combining qualitative and quantitative methods. The sample was made up of 20 university professors from Sao Paulo, Brazil, who teach classes in virtual environments. For data collection, semi-structured virtual interviews and surveys with closed questions in Likert format were used. The results revealed a demand for continuous training in intercultural competencies and emerging technologies by teachers. The importance of technological integration was highlighted, although challenges such as the digital divide and the need for specific strategies were identified. Cultural sensitivity and intercultural competence emerged as key aspects, requiring the implementation of practical strategies to address cultural diversity. The pedagogical framework, which included teacher preparation and the strategic integration of technology, was revealed as a determinant for the quality of intercultural teaching in virtual environments. In conclusion, the research highlights the importance of continuing training programs that address intercultural and technological competencies, highlighting adaptability and active integration of emerging technologies as a key aspect to overcome cultural challenges in distance education.

Keywords: *intercultural competencies, cultural diversity, distance education, continuing education, emerging technologies.*

Introducción

En la actualidad, la educación a distancia ha experimentado un crecimiento significativo, marcando una transición hacia entornos virtuales que demandan que los docentes adquieran competencias específicas para abordar la diversidad cultural presente en sus aulas (Ulloa, 2021; Marino-Jiménez et al. 2020; Ruiz & Pichs, 2020). La justificación de este estudio se fundamenta en la necesidad de investigar las demandas formativas y de desarrollo profesional de los educadores inmersos en la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Desde una perspectiva epistemológica, se busca comprender cómo la integración de nuevas tecnologías y la sensibilidad cultural en el diseño de cursos en línea pueden mejorar la calidad de la enseñanza intercultural.

Esta investigación se sitúa en un contexto donde el acceso a la educación a distancia se ha convertido en un elemento clave para la equidad educativa, aunque también plantea desafíos específicos relacionados con la diversidad cultural de los estudiantes y la preparación de los docentes para afrontarlos (Castro, 2023; Sanhueza et al., 2021). El estado actual de la investigación revela un creciente interés en la intersección entre la enseñanza intercultural y los entornos virtuales, pero aún existe un vacío en la comprensión de las necesidades formativas de los docentes en esta realidad educativa (Reyes, 2023).

Los antecedentes de la literatura científica destacan diversos enfoques para mejorar la enseñanza intercultural, como la capacitación docente centrada en la sensibilidad cultural y la integración de herramientas tecnológicas. Diversos autores han explorado la importancia de estas estrategias, subrayando su influencia positiva en el rendimiento y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Márquez & Ramos, 2023; Leiva et al. 2022; Boggess, 2020). Sin embargo, resulta indispensable profundizar en la adaptación de estos enfoques al contexto específico de la educación a distancia.

En coherencia con los trabajos más relevantes, esta investigación indaga las necesidades de formación de los docentes, considerando su preparación para la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Asimismo, destaca las contribuciones de diversos investigadores, resaltando la relevancia de abordar esta problemática en el contexto actual de la educación. La investigación busca soluciones que potencien la calidad de la enseñanza intercultural, reconociendo la importancia de la formación docente y la integración de nuevas tecnologías como pilares fundamentales.

En términos de objetivos, este estudio se propone investigar las necesidades de formación y desarrollo profesional de los docentes involucrados en la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Busca contribuir a la reflexión epistemológica sobre cómo la preparación de los educadores, la integración de tecnologías emergentes y la promoción de la sensibilidad cultural pueden converger en un marco pedagógico efectivo para la educación a distancia. La importancia y el alcance de esta investigación radican en su potencial para informar políticas educativas y prácticas pedagógicas que promuevan la equidad y la eficacia en la enseñanza intercultural en entornos virtuales.

Educación a distancia y competencias docentes

El constructivismo, como teoría pedagógica, destaca la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento (Lagla et al., 2023). Este enfoque es fundamental tanto en la educación presencial como en la modalidad a distancia, destacando la importancia de diseñar entornos virtuales que promuevan la interacción y el aprendizaje significativo (Guamanzara & Arteaga, 2023; Real-Loor & Marcillo-García, 2021). Por otra parte, la andragogía, centrada en la educación de adultos, enfatiza la autonomía del aprendizaje y la relevancia de la experiencia previa del estudiante, principios que adquieren particular importancia en el ámbito de la educación a distancia, donde los estudiantes suelen ser adultos con necesidades y motivaciones específicas.

Enseñanza intercultural

La teoría del interculturalismo, al reconocer la coexistencia de diversas culturas, propone una visión en la que la interacción positiva entre estas culturas contribuye a la construcción de un ambiente educativo inclusivo (García & Domínguez, 2022; Martínez de Meriño et al., 2022; Pareja de Vicente et al., 2020). En este sentido, se destaca la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la comprensión y el respeto mutuo. Además, la teoría de la competencia intercultural adquiere relevancia, ya que implica el desarrollo de habilidades que permitan a los educadores comunicarse eficazmente en entornos culturalmente diversos, promoviendo así un diálogo intercultural fructífero (Castillo, 2023; Carballal-Broome & Pinillos, 2020).

Entornos virtuales y tecnologías educativas

La tecnología educativa, como teoría que aborda el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza, se presenta como un elemento clave en la educación a distancia (Pattier & Reyero, 2022; Figueras-Ferrer, 2021; Martín, 2020). Al aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías emergentes, se puede mejorar significativamente el proceso educativo, facilitando el acceso al conocimiento y proporcionando nuevas formas de interacción. La pedagogía digital, por su parte, se centra en el diseño de experiencias de aprendizaje efectivas que aprovechan las potencialidades de las tecnologías, destacando su relevancia en la creación de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje que sean dinámicos, participativos y adaptados a las necesidades de los estudiantes a distancia.

Perspectivas del estudio

A pesar del creciente interés en la intersección entre la enseñanza intercultural y la educación a distancia, existe una laguna teórica centrada en la comprensión específica de las necesidades de formación de los docentes para abordar la diversidad cultural en entornos virtuales. La integración de estas teorías, que vinculen de manera efectiva la enseñanza intercultural con las demandas particulares de la educación a distancia, es limitada. Esta brecha teórica justifica la presente investigación, que busca contribuir al conocimiento existente y ofrecer orientación práctica para la preparación de educadores inmersos en esta compleja realidad educativa.

Metodología

En el presente estudio, se adoptó un enfoque de investigación mixta, combinando elementos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral de las necesidades formativas de los docentes en la enseñanza intercultural en entornos virtuales. El diseño de la investigación fue exploratorio y descriptivo, permitiendo la identificación de patrones y la comprensión en profundidad de las experiencias y percepciones de los docentes en este contexto.

Se utilizó un diseño transversal que permitió la recopilación de datos en un único punto en el tiempo. La elección de este diseño se fundamentó en la necesidad de obtener una instantánea de las percepciones y necesidades de los docentes en relación con la enseñanza intercultural en entornos virtuales.

La población de estudio estuvo compuesta por 20 profesores universitarios de Sao Paulo, Brasil, quienes enseñan sus asignaturas empleando entornos virtuales de aprendizaje en la modalidad a distancia a estudiantes de distintas nacionalidades y contextos. La muestra, que fue igual a la población, se seleccionó de manera intencional, buscando representación de diferentes disciplinas y niveles educativos dentro de la educación superior. La participación fue voluntaria, y se estableció contacto con los docentes a través de plataformas educativas y redes profesionales.

Para la recopilación cualitativa de datos, se empleó una entrevista semiestructurada. Se diseñó una guía de preguntas que abordaba las categorías identificadas en la fase de diseño del estudio. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual y se grabaron para su posterior análisis. En cuanto a la recopilación cuantitativa, se aplicó una encuesta con preguntas cerradas en formato Likert de 5 puntos. El cuestionario se diseñó basado en las categorías previamente establecidas y se distribuyó electrónicamente a la muestra seleccionada.

Se respetaron los principios éticos de la investigación, asegurando la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la privacidad de los datos recopilados y se obtuvo la aprobación ética de la institución correspondiente. Los participantes incluidos fueron docentes con experiencia en la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Se excluyeron aquellos que no cumplían con este criterio o no estaban dispuestos a participar voluntariamente. Entre las limitaciones identificadas se encuentra la posibilidad de sesgo en la muestra debido a la participación voluntaria. Además, la investigación se centró principalmente en docentes que ya estaban involucrados en la enseñanza intercultural en línea, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otros contextos educativos.

Resultados

El presente estudio contribuye significativamente a la comprensión de las necesidades formativas de los docentes en la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Los hallazgos resaltan la importancia de la preparación continua, la integración estratégica de tecnologías emergentes y el desarrollo de competencias interculturales para mejorar la calidad de la educación a distancia.

Necesidades formativas y desarrollo profesional

Los resultados cualitativos destacan la complejidad de la enseñanza intercultural en entornos virtuales, subrayando la importancia de la preparación docente. La demanda de capacitación en competencias interculturales y tecnologías emergentes se refleja tanto en las respuestas cualitativas como cuantitativas. Este análisis sugiere la necesidad de programas de formación continua que aborden de manera integral estas demandas, brindando a los educadores las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos culturales y aprovechar las oportunidades que ofrece la educación a distancia intercultural.

Experiencia en la enseñanza intercultural en entornos virtuales

El 65 % de los docentes manifestó estar satisfecho con su nivel actual de preparación para la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Los docentes describieron su experiencia actual como desafiante pero enriquecedora. Se destacó la necesidad de adaptarse constantemente a la diversidad cultural presente en las aulas virtuales, lo que ha generado una demanda creciente de habilidades interculturales.

Demandas formativas para los docentes

El 80 % de los participantes expresó que la formación continua es esencial para abordar la diversidad cultural en sus clases virtuales. Se identificaron varias demandas formativas, siendo la capacitación en competencias interculturales y el manejo de tecnologías emergentes los aspectos más mencionados. Los participantes resaltaron la importancia de programas específicamente diseñados para satisfacer estas necesidades.

Desafíos al abordar la diversidad cultural

El 75 % de los encuestados consideró que la capacitación docente mejora la calidad de la enseñanza intercultural. Señalaron desafíos como la falta de recursos adaptados a diferentes culturas, las barreras lingüísticas y la necesidad de estrategias pedagógicas más flexibles. La preparación docente fue destacada como esencial para superar estos desafíos.

Importancia de la preparación docente

El 70 % de los docentes indicó que los desafíos culturales en la educación a distancia requieren una atención especial por parte de los educadores. La mayoría de los participantes coincidió en que la preparación docente es fundamental para mejorar la calidad de la

enseñanza intercultural a distancia. Se enfatizó la necesidad de programas de desarrollo profesional continuo para fortalecer estas habilidades.

Integración de tecnologías emergentes

Los hallazgos cualitativos resaltaron la diversidad en el uso de tecnologías emergentes, así como los desafíos y beneficios percibidos por los educadores. La adaptabilidad de estas tecnologías para superar barreras culturales emergió como una tendencia común. Los resultados cuantitativos proporcionan una visión más numérica, mostrando una participación activa en el uso de tecnologías emergentes, pero también señalando la percepción de desafíos y la importancia atribuida a superar barreras tecnológicas. Este análisis sugiere la necesidad de programas de capacitación específicos y estrategias para maximizar los beneficios de la integración de tecnologías emergentes en la enseñanza intercultural virtual.

Uso actual de tecnologías emergentes

El 75 % de los docentes afirmó utilizar activamente tecnologías emergentes para mejorar la experiencia de aprendizaje intercultural. Describieron diversas formas de utilizar estas tecnologías en su práctica educativa, incluyendo plataformas de aprendizaje en línea, herramientas de colaboración virtual y recursos multimedia. Se destacó la adaptabilidad de estas tecnologías para mejorar la experiencia de aprendizaje intercultural.

Desafíos y beneficios al integrar tecnologías emergentes

El 65 % de los participantes indicó que las tecnologías emergentes presentan desafíos significativos en la enseñanza intercultural virtual. Mencionaron desafíos, como la brecha digital y la variabilidad en la accesibilidad tecnológica de los estudiantes. Sin embargo, también se reconocieron beneficios como la mejora en la participación y la interacción entre estudiantes de diversas culturas.

Oportunidades ofrecidas por tecnologías emergentes

El 80 % de los encuestados cree que las tecnologías emergentes ofrecen oportunidades únicas para la enseñanza intercultural. Los docentes identificaron oportunidades únicas que ofrecen estas tecnologías para mejorar la educación a distancia intercultural. Esto incluye la posibilidad de personalizar el aprendizaje, fomentar la colaboración global y proporcionar acceso a recursos educativos diversificados.

Barreras en la incorporación de tecnologías emergentes

El 70 % de los docentes considera que las barreras tecnológicas son un obstáculo importante en la implementación de estrategias interculturales a distancia. Se señalaron barreras como la resistencia al cambio, la falta de capacitación específica y los desafíos técnicos. Los participantes resaltaron la necesidad de estrategias efectivas para superar estas barreras.

Sensibilidad cultural y competencia intercultural

Los resultados cualitativos resaltan las estrategias prácticas utilizadas por los educadores para abordar la sensibilidad cultural y fomentar la comprensión mutua. Los desafíos identificados en la comunicación intercultural en línea subrayan la complejidad de este aspecto. Los resultados cuantitativos refuerzan la importancia atribuida a la sensibilidad cultural, las estrategias para la comprensión mutua y la competencia intercultural. El análisis conjunto sugiere la necesidad de programas de capacitación centrados en estrategias específicas para superar los desafíos y fortalecer las competencias interculturales de los educadores.

Abordaje de la sensibilidad cultural

El 85 % de los docentes considera que la sensibilidad cultural es esencial en la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Compartieron prácticas para abordar la sensibilidad cultural, destacando la importancia de adaptarse a las diferencias culturales en las interacciones con estudiantes. Mencionaron estrategias como la inclusión de material culturalmente relevante y la promoción de un ambiente inclusivo.

Estrategias efectivas para fomentar la comprensión mutua

El 75 % de los participantes sostiene que las estrategias para fomentar la comprensión mutua son indispensables en un entorno virtual. Se identificaron diversas estrategias efectivas para promover este aspecto, como facilitar discusiones abiertas sobre la diversidad cultural, asignar proyectos colaborativos interculturales y establecer normas claras de comunicación.

Importancia de desarrollar competencias interculturales

El 90 % de los encuestados percibe que la competencia intercultural es fundamental para lograr una comunicación efectiva en diversos contextos culturales. Los participantes destacaron la importancia de desarrollar competencias interculturales en los educadores que trabajan en entornos virtuales, subrayando la necesidad de comprender y apreciar las distintas perspectivas culturales para facilitar una comunicación efectiva.

Desafíos al promover un diálogo intercultural fructífero en línea

El 70 % de los docentes ha identificado desafíos al promover un diálogo intercultural en línea. Entre los desafíos se encuentran la ausencia de contacto directo, la interpretación errónea de las señales culturales y la dificultad para leer las expresiones no verbales en un entorno virtual. Se consideró fundamental superar estos desafíos para promover un diálogo intercultural efectivo.

Marco pedagógico para la educación a distancia

Los resultados cualitativos y cuantitativos coinciden en destacar la importancia de la preparación docente, la consideración de aspectos específicos en el diseño de cursos y la integración estratégica de la tecnología. Los educadores reconocen la necesidad de flexibilidad y adaptabilidad en el diseño pedagógico para abordar la diversidad cultural. Este análisis respalda la importancia de programas de formación docente que aborden estos aspectos de manera integral para mejorar la calidad de la enseñanza intercultural en entornos virtuales.

Impacto de la preparación docente en la calidad de la enseñanza intercultural a distancia

El 80 % de los docentes percibe que la preparación docente tiene un impacto en la calidad de la enseñanza intercultural a distancia. Expresaron la creencia de que dicha preparación incide de manera significativamente en la calidad de la enseñanza intercultural a distancia. Se destacó la necesidad de programas de formación que aborden específicamente las demandas de la educación a distancia y la diversidad cultural.

Aspectos relevantes del diseño de cursos en línea

El 75 % de los participantes considera relevante la inclusión de materiales culturalmente diversos y el diseño de actividades colaborativas en cursos en línea. Se identificaron varios aspectos relevantes para el diseño de cursos en línea que fomentan un aprendizaje significativo en contextos interculturales, como la integración de materiales culturalmente diversos, el diseño de actividades colaborativas y la adaptación de evaluaciones para reflejar la diversidad cultural.

Mejores prácticas para la enseñanza intercultural en entornos virtuales

El 85 % de los encuestados identifica la creación de entornos inclusivos y la promoción del diálogo intercultural como mejores prácticas para la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Compartieron estrategias destacadas, como la creación de espacios inclusivos, el estímulo al diálogo intercultural y el uso estratégico de tecnologías. Se resaltó la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en el diseño pedagógico.

Papel de la tecnología en la creación de un marco pedagógico efectivo

El 90 % de los docentes reconoce el papel de la tecnología en la creación de un marco pedagógico eficaz para la educación a distancia. Reconocieron la importancia de la tecnología en dicho marco pedagógico y destacaron la necesidad de integrar las tecnologías de manera intencionada para mejorar la interacción y la participación intercultural.

Discusión

La discusión de los resultados obtenidos en esta investigación se centra en la interpretación de los datos, su significado y su relación con lo conocido hasta el momento. Por lo tanto, se abordan los principales temas surgidos de la investigación, contrastándolos con la literatura científica y las teorías citadas en la introducción.

Preparación docente y necesidades formativas. Los docentes expresaron la necesidad de capacitación continua en competencias interculturales y tecnologías emergentes. Este resultado respalda la literatura que destaca la importancia de la preparación docente en contextos interculturales (Ulloa, 2021; Marino-Jiménez et al., 2020). La demanda de programas formativos específicos coincide con investigaciones previas que abogan por estrategias de capacitación adaptadas a las demandas de la educación a distancia (Castro, 2023; Sanhueza et al., 2021).

Integración de tecnologías emergentes. Los docentes reconocen el potencial de las tecnologías emergentes para mejorar la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Este resultado concuerda con la literatura que destaca la relevancia de la tecnología educativa en la educación a distancia (Pattier & Reyero, 2022). La identificación de desafíos, como la brecha digital, refleja la preocupación previa sobre la variabilidad en la accesibilidad tecnológica (Castillo, 2023).

Sensibilidad cultural y competencia intercultural. La importancia atribuida a la sensibilidad cultural y a las estrategias para fomentar la comprensión mutua coincide con teorías interculturalistas (García & Domínguez, 2022), evidenciando la necesidad de abordar la complejidad de la comunicación intercultural en entornos virtuales. La identificación de desafíos en la promoción de un diálogo intercultural efectivo en línea respalda la literatura que destaca la dificultad de interpretar señales culturales sin contacto directo (Carballal-Broome & Pinillos, 2020).

Marco pedagógico para la educación a distancia. La percepción de los docentes sobre el impacto significativo de la preparación docente en la calidad de la enseñanza intercultural a distancia respalda la literatura que destaca la importancia de la formación continua (Reyes, 2023). La identificación de aspectos relevantes en el diseño de cursos, como la inclusión de materiales culturalmente diversos, se alinea con las mejores prácticas pedagógicas mencionadas en la literatura (Leiva et al., 2022).

La investigación logra cerrar la brecha teórica identificada al abordar específicamente las necesidades de formación de los docentes para la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Destaca la importancia de la preparación docente, coincidiendo con las teorías del constructivismo y la andragogía, las cuales enfatizan la participación del estudiante y la autonomía en el aprendizaje, respectivamente. Además, la integración de tecnologías emergentes se presenta como un elemento clave para mejorar la experiencia de aprendizaje intercultural, alineándose con la pedagogía digital y la tecnología educativa.

Conclusiones

En el transcurso de esta investigación, se han extraído conclusiones fundamentales que avanzan en la comprensión de la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Dichas conclusiones se derivan directamente de los resultados obtenidos y las reflexiones generadas en la discusión, cumpliendo con los objetivos propuestos en el estudio.

Queda patente la necesidad crítica de programas de formación continua para los docentes involucrados en la enseñanza intercultural en entornos virtuales. Estos programas deben ser holísticos, abordando tanto las competencias interculturales como el manejo efectivo de tecnologías emergentes. Los resultados destacan la importancia de la adaptabilidad para enfrentar los desafíos culturales en un contexto virtual.

La integración activa de tecnologías emergentes en la enseñanza intercultural es reconocida por los docentes participantes. A pesar de los beneficios evidentes, también se han identificado desafíos, subrayando la necesidad de desarrollar estrategias específicas y programas de capacitación que maximicen el uso de estas tecnologías en contextos interculturales.

La sensibilidad cultural y la competencia intercultural emergen como aspectos fundamentales para una comunicación efectiva en entornos virtuales. Los educadores reconocen la necesidad de implementar estrategias prácticas y específicas para abordar la diversidad cultural, fomentando así la comprensión mutua y promoviendo un diálogo intercultural constructivo.

En el diseño pedagógico para la educación a distancia, la calidad de la enseñanza intercultural se ve profundamente influenciada por la preparación docente, la consideración de aspectos específicos y la integración estratégica de la tecnología. Se enfatiza la relevancia de prácticas pedagógicas flexibles y adaptativas para abordar la diversidad cultural en los entornos virtuales.

En términos de contribuciones y avances, este estudio aborda una carencia teórica al identificar y atender de manera específica las necesidades de formación de los docentes en el ámbito intercultural virtual. Avanza en la comprensión de cómo la preparación docente, la integración de tecnologías emergentes y el desarrollo de competencias interculturales concluyen en un marco pedagógico eficaz para la educación a distancia.

En relación con futuras investigaciones, se propone ampliar la muestra y diversificar los contextos educativos para mejorar la generalización de los resultados. Además, se insta a explorar estrategias específicas para la capacitación docente en competencias interculturales y tecnologías emergentes, examinando su aplicación práctica en entornos virtuales. También se recomienda analizar cómo las conclusiones de este estudio pueden adaptarse y aplicarse en diferentes niveles educativos y en contextos geográficos diversos.

Este trabajo no solo ha contribuido a comprender las demandas formativas de los docentes en la enseñanza intercultural en entornos virtuales, sino que también establece una base sólida para futuras investigaciones y la mejora continua de las prácticas pedagógicas en la educación a distancia intercultural.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses que pueda haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Responsabilidad ética y legal

Uso ético de citas y fuentes, obtención de autorizaciones, consentimiento informado y seguimiento de documentos sobre ética en la investigación, entre otros aspectos.

Contribución de autoría

Totalidad del artículo

Financiamiento

La investigación se realizó con recursos propios del autor.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

En la redacción de este artículo no se han utilizado textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

Correspondencia: chesspiare@gmail.com

Referencias

- Bogges, L. B. (2020). Innovación en la capacitación docente online - Innovations in online faculty development: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia online. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 73-88. <https://www.jstor.org/stable/26868325>
- Carballal-Broome, A., & Pinillos, M. J. (2020). Competencias profesionales y organizaciones multiculturales: identificación e instrumentos de medida de la competencia intercultural. *Revista Internacional De Organizaciones*, (24), 367-391. <https://doi.org/10.17345/rio24.367-391>
- Castillo, V. A. (2023). Un currículo basado en el desarrollo de competencias interculturales para América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1642-1666. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6305
- Castro, E. (2023). Factores a considerar para una educación a distancia inclusiva. *Academo (Asunción)*, 10(1), 112-140. <https://doi.org/10.30545/academo.2023.ene-jun.10>
- Figuera-Ferrer E. (2021). Reflexiones en torno a la cultura digital contemporánea. Retos futuros en educación superior. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 449-466. <https://doi.org/10.5209/aris.68505>
- García, A. I., & Domínguez, I. R. (2022). Interculturality: a look from the cognitive, communicative and sociocultural approach. *Conrado*, 18(84), 40-48. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442022000100040&lng=es&tlng=en
- Guamanzara, L. E., & Arteaga, M. (2023). Estrategia metodológica para el mejoramiento del proceso de enseñanza – aprendizaje con el uso de EVA's. *MQRInvestigar*, 7(1), 2310-2334. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.2310-2334>
- Lagla, R., Martínez, L., González, E., & Cerna, A. (2023). Las estrategias pedagógicas innovadoras: un análisis crítico en la formación docente. *Polo del Conocimiento*, 8(11), 320-337. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v8i11.6211>
- Leiva, J. J., Alcalá del Olmo, M. J., García, F. J., & Santos, M. J. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva. REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 20(2). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- Marino-Jiménez, M., Harman-Canalle, U. A., & Alvarado-Choy, F. (2020). La educación a distancia desde el pensamiento sistémico: una mirada necesaria para los actores del centro educativo de nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 183-197. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.821>

- Martín, B. R. (2020). Docencia colaborativa universitaria: planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje. *La Mancha, Vol. 22*. Universidad de Castilla.
- Martínez de Meriño, C. Y., Alzate, N. A., Gallego, A. M., & Meriño, V. H. (2022). Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 79-94. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38820>
- Márquez, N. G., & Ramos, B. N. (2023). Camino hacia la inclusión en educación superior: voces del profesorado. *Revista Panamericana de Pedagogía* (36), 100–111. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2880>
- Pareja de Vicente, D., Leiva, J. J., & Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87. <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>
- Pattier, D., & Reyero, D. (2022). Aportaciones desde la teoría de la educación a la investigación de las relaciones entre cognición y tecnología digital [Contributions from the theory of education to the investigation of the relationships between cognition and digital technology]. *Educación XXI*, 25(2), 223-241. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31950>
- Real-Loor, C. M., & Marcillo-García, C. E. (2021). Adaptaciones curriculares en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio De Las Ciencias*, 7(1), 951-970. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1750>
- Reyes, A. (2023). Investigo mis necesidades para descubrir lo grande que soy. (Propuesta de Investigación para obtener el Título de Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural. Universidad del Bosque). <http://hdl.handle.net/20.500.12495/9721>
- Ruiz, L., & Pichs, B. (2020). La educación virtual: avanzada tendencia en el desarrollo de la educación a distancia. *Serie Científica*, 13(3), 1-10. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/544>
- Sanhueza, S., Cardona, M. C., Herrera, V., Berlanga, M. J., & Friz, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia*, 46(6), 256-264. <https://www.interciencia.net/anteriores/volumen-46-numero-06/>
- Ulloa, G. (2021). Reflexiones en torno a la evolución histórica del concepto de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, 23(34), 42–51. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3364>

Trayectoria académica

Chess Emmanuel Briceño Nuñez

Maestrías en Educación con mención en Administración Educativa, Informática y Diseño Instruccional, Estudios Sociales y Culturales de los Andes, Lingüística y Administración de Negocios. Licenciado en Educación Lenguas Extranjeras e Integral. Estudios técnicos en contabilidad y mercadotecnia. Autor de más de cien publicaciones en América, Europa y África. Experiencia docente en Venezuela, Ecuador y Brasil.

Análisis de la percepción de los profesores respecto al uso de la inteligencia artificial

Analysis of the perception of professors regarding the use of artificial intelligence

Recibido: 30 de diciembre 2023 Evaluado: 15 de enero 2024 Aceptado: 3 de abril 2024

Perla Sosa de Wood

Autor corresponsal: psosa@uni.edu.py

<https://orcid.org/0000-0003-3020-0188>

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay.

Viviana Elizabeth Jiménez Chaves

vivianajimenez@uninorte.edu.py

<https://orcid.org/0000-0002-9442-5039>

Universidad del Norte, Paraguay.

Andrea Riego Esteche

andrea.riego@humanidades.uni.edu.py

<https://orcid.org/0000-0003-3203-3045>

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay.

Como citar

Sosa, P. N., Jiménez, V. E. y Riego, A. (2024). El análisis de la percepción de los profesores respecto al uso de la inteligencia artificial. *Revista EDUCA UMCH* (24), 66-77.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.293>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar las principales percepciones y el grado de experiencia que tienen los profesores respecto a la Inteligencia Artificial (IA), considerada una herramienta válida en el ámbito de la Educación Superior. Los datos se recopilieron durante el segundo semestre del año 2023, utilizando una metodología cualitativa y de tipo analítico descriptivo, con el apoyo de la herramienta *Power Bi*. Los resultados indican que se requiere mayor capacitación para los profesores a fin de implementar efectivamente la IA en las diferentes universidades paraguayas.

Palabras clave: *inteligencia artificial, educación superior, percepciones, experiencias, profesores.*

Abstract

In this work we have analyzed the main perceptions and the degree of experiences that teachers have regarding Artificial Intelligence (AI) taking into account that it is considered a valid tool in the field of Higher Education. The data were collected during the second semester of the year 2023, a qualitative and qualitative methodology has been applied, of descriptive analytical type, using the Power Bi tool. The results affirm that more training is required for professors to effectively implement AI in the different Paraguayan universities.

Keywords: *artificial intelligence, higher education, perceptions, experiences, teachers.*

Introducción

El ritmo de adopción de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación sigue siendo lento en comparación con otros campos, como la medicina, la industria y las finanzas. Castro et al. (2017) señalaron la importancia de comprender el contexto latinoamericano al estudiar la educación en la región, destacando los problemas principales de garantizar el acceso a la Educación Superior, así como la retención y graduación de los estudiantes. Además, como mencionó Schwartzman (2020), la Educación Superior Latinoamericana enfrenta nuevos desafíos relacionados con los avances tecnológicos que están transformando los modos de creación y transmisión de conocimiento. Por lo tanto, todavía es necesario promover la conciencia sobre los beneficios potenciales de las aplicaciones basadas en IA entre las partes interesadas de las instituciones de educación superior (IES).

Salas-Pilco y Yang (2022), en su investigación denominada *Artificial intelligence applications in Latin American higher education: a systematic review*, concluyen que las aplicaciones de IA están siendo adoptadas gradualmente en diversas formas por instituciones de educación superior en muchos países latinoamericanos, como Brasil, Colombia, México, Ecuador, Perú, Chile y Argentina.

A medida que los estudios sobre IA aumentan y evolucionan, las investigaciones futuras deben seguir de cerca el desarrollo de la IA en América Latina e incluir tanto análisis de contenido como análisis cuantitativos en profundidad de estudios relevantes.

Durante varias décadas, los educadores han utilizado técnicas de inteligencia artificial para mejorar los sistemas de gestión del aprendizaje, los instrumentos de evaluación y otras herramientas de apoyo al aprendizaje en diversas materias STEM (Koedinger et al., 1997; Mitrović, 1998; D'Mello & Graesser, 2012; Hwang & Tu, 2021). Un ejemplo es MIKA de *Carnegie Learning*, una plataforma de material didáctico de matemáticas que analiza el trabajo de los estudiantes, determina su nivel de rendimiento óptimo y luego ofrece a los alumnos contenido instructivo y tareas de evaluación adaptadas a sus niveles de rendimiento individuales (Jeon et al., 2024).

Zhai y Du (2020) revisaron 47 estudios que adoptaron algoritmos de IA (es decir, aprendizaje automático) como evaluaciones en la educación científica y encontraron que la IA es una alternativa efectiva y validada para las evaluaciones de ciencias tradicionales. Sin embargo, a pesar del gran potencial de los soportes de aprendizaje habilitados por IA, el uso generalizado de la tecnología en la educación no garantiza la capacidad de los docentes para implementarla en las aulas ni asegura la calidad de la enseñanza (Mercader & Gairín, 2020), dado que los docentes aún no están completamente preparados para implementar la educación basada en IA.

En el contexto de la educación superior en Paraguay, es importante destacar que la incorporación y, sobre todo, la formación de los docentes en la utilización de IA aún está en una etapa muy incipiente. Entre las dificultades que enfrenta el país se encuentra la falta de conectividad, lo que convierte el acceso a internet en el primer desafío a resolver.

Considerando este contexto del uso de la IA en las IES, se plantea el siguiente objetivo: analizar la percepción de los profesores respecto al uso de la IA en el ámbito de la educación superior en Paraguay.

Método

Se ha aplicado una metodología mixta, tanto cualitativa como cuantitativa, de tipo analítico descriptivo, utilizando la herramienta Power Bi. Se implementó un cuestionario semiestructurado con 17 preguntas abiertas y cerradas, las cuales se respondieron considerando variables, como sexo, edad, formación, área y experiencias. Este cuestionario se envió a los profesores de las IES públicas y privadas, previo consentimiento, mediante un formulario virtual de Google Forms. En total, se encuestó a 166 docentes que enseñan en diferentes instituciones, con el objetivo de que la muestra reflejara la realidad de las IES. Es importante destacar que muchos de los encuestados imparten clases en más de una universidad, lo cual es común en el contexto de la educación superior en Paraguay.

Los datos recolectados se analizaron en dos niveles: cualitativo, mediante codificaciones y cuantitativo, utilizando la herramienta Power Bi, lo que permitió realizar un exhaustivo análisis de los resultados.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, los cuales se refieren al análisis de la percepción de los profesores respecto al uso de la IA en el ámbito de la educación superior en el Paraguay. La metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) aplicada contó con el rigor científico y ético necesario para la toma de la muestra. Participaron profesores universitarios que enseñan en diversas universidades públicas y privadas de las IES de Paraguay.

Los resultados reflejan la percepción de los profesores respecto al uso de la IA en el ámbito de la educación superior, enfocándose en el nivel de formación, el área de conocimiento y el grado de experiencia de los profesores con la utilización de la IA en sus prácticas pedagógicas.

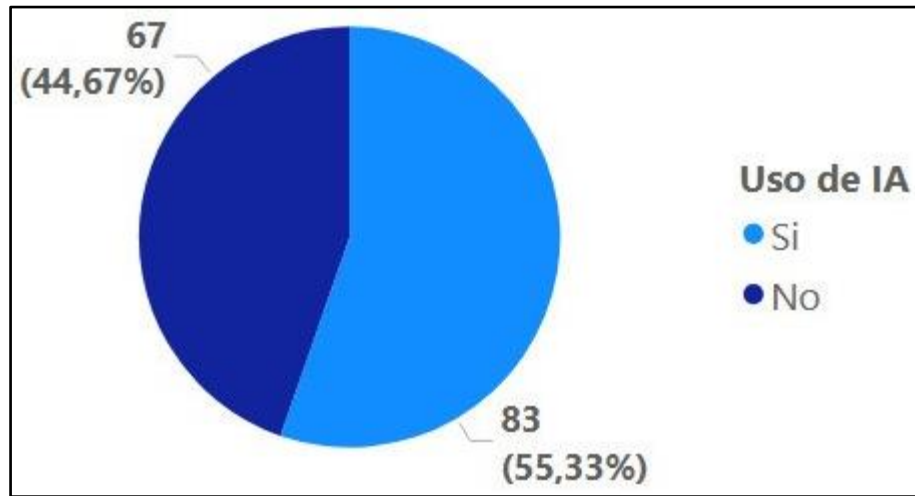
El análisis cualitativo revela que los profesores más adultos y con mayor experiencia manifestaron algunas inquietudes. Entre estas se incluyen la dependencia excesiva de la tecnología que podría perjudicar las habilidades humanas, cuestiones de privacidad y seguridad de los datos, desigualdad en el acceso a la tecnología, la propagación de información falsa, sesgos y discriminación en los algoritmos utilizados y cuestiones éticas relacionadas con la autoría de las producciones, plagio, propiedad intelectual, entre otros.

Por otra parte, algunos profesores con maestrías y doctorados reconocen que la IA contribuye positivamente a su labor docentes. Estos destacan que la IA permite aumentar la productividad, reducir el margen de error y facilita la triangulación de la información obtenida, potenciando así el proceso educativo.

A continuación, se detalla el análisis cuantitativo, a través de figuras y tablas.

Figura 1

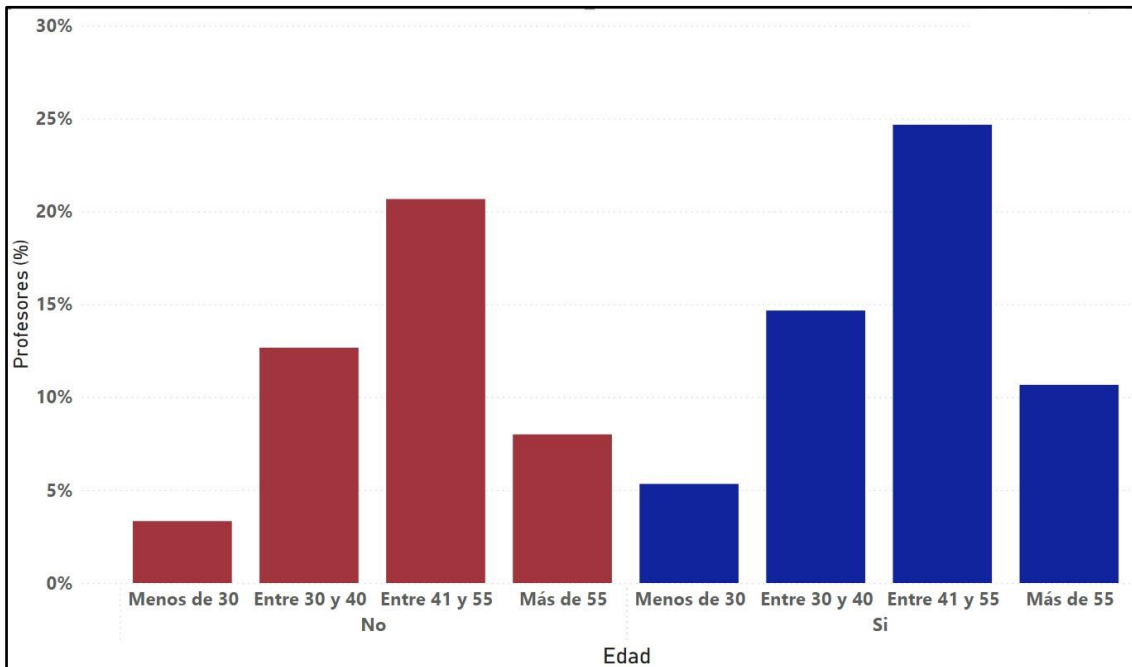
Uso de inteligencia artificial según sexo



En la Figura 1 se observa la distribución del uso de la IA según el sexo, donde el 55,33 % de las mujeres hace uso frecuente de esta tecnología, en comparación con el 44,67 % de los hombres.

Figura 2

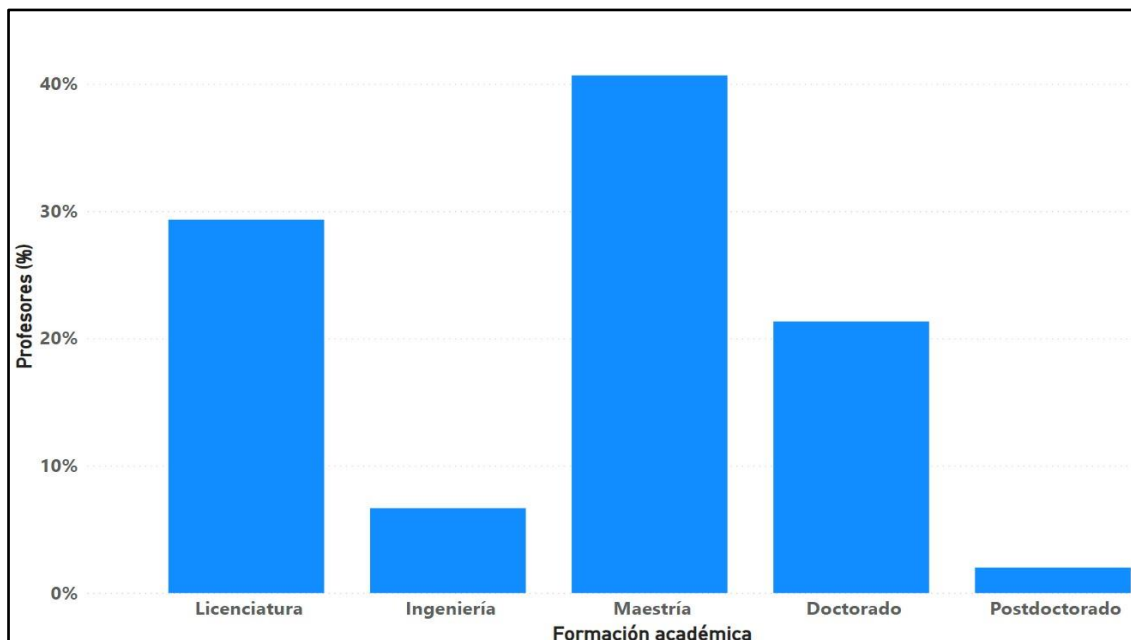
Promedio de edad



El promedio de edad de los profesores que utilizan con mayor frecuencia la IA se concentra entre los 41 a 55 años. Le siguen los docentes de 30 a 40 años, después aquellos mayores de 55 años, y finalmente los menores de 30 años.

Figura 3

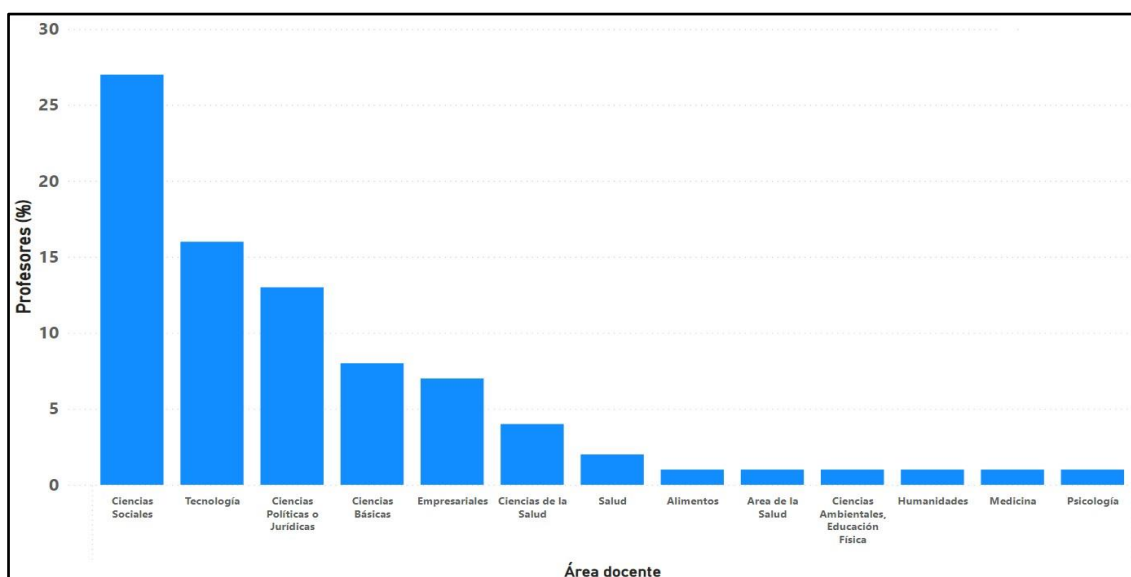
Nivel de formación



En la Figura 3 se muestra el nivel de formación de los profesores que utilizan IA: un 40 % posee maestría, un 28 % cuenta con licenciatura, un 21 % tiene doctorado, un 6 % son ingenieros y un 2 % tiene nivel de posdoctorado.

Figura 4

Según áreas de profesión docente



Según la Figura 4, los docentes que utilizan en mayor proporción la IA pertenecen al área de Ciencias Sociales, con más del 25 %. Les siguen los de Tecnología con 15 %, Ciencias Políticas o Jurídicas con 13 %, Ciencias Básicas con 8 %, Empresariales con 6 %, Ciencias de la Salud con 5 % y las áreas de Alimentos, Ciencias Ambientales, Educación Física, Humanidades, Medicina y Psicología, cada una con menos del 4 %.

Tabla 1

Herramientas más utilizadas

Uso de tecnología	ChatGPT (%)	Grammarly (%)	Otras (%)
Si	53,3	88,7	14,7
No	46,7	11,3	85,3

Según la información de la Tabla 1, los docentes utilizan en su mayoría *ChatGPT* y *Grammarly*, y en algunos casos otras herramientas como *Character Ai*, *Dall-E2* y *Tome*. La herramienta de IA más utilizada fue *ChatGPT*, seleccionada por 80 docentes, seguida de *Grammarly*, utilizada por 17 docentes. Además, 22 docentes manifestaron usar otras herramientas, como *Character Ai*, *Tome*, *Bard*, *Dall-E2*, *Canva*, *ChatPDF*, *Consensus*, *GPT*, *Humata*, *Lumen5*, *Poe* y *Wepik*.

Discusión

Según la revisión bibliográfica, las respuestas del cuestionario, el análisis cualitativo y cuantitativo realizado, y la correlación de las variables de estudio, se logró una detallada descripción de la percepción de los profesores respecto a la IA. Basado en la evidencia a través del uso de herramientas de IA en Paraguay, esta descripción apunta a innovar la práctica pedagógica y brindar información veraz sobre los problemas y mitos relacionados con la IA.

Zawacki-Richter et al. (2019) afirman la escasa reflexión crítica sobre los desafíos y riesgos de la IA, la débil conexión con las perspectivas pedagógicas teóricas y la necesidad de una mayor exploración de enfoques éticos y educativos en la aplicación de la IA en la educación superior.

Los resultados demuestran que la mayoría de los profesores que utilizan la IA tienen un nivel de maestría, con un mayor porcentaje de uso entre las mujeres. Estos profesores consideran que la IA facilita la labor docente, aumenta la productividad, reduce el margen de error y puede ayudar en la triangulación de la información obtenida.

Los profesores más adultos mencionaron algunas preocupaciones referentes a la conectividad, la dependencia excesiva de la tecnología en detrimento de las habilidades humanas, la privacidad y seguridad de los datos, la desigualdad en el acceso a la

tecnología, la validación de información falsa, los sesgos y la discriminación en los algoritmos utilizados, ética en el uso de la herramienta, la autoría de las producciones, el plagio y la propiedad intelectual, entre otros.

La mayoría de los profesores consideran importante la incorporación de la IA en la educación superior para avanzar en la innovación necesaria para un aprendizaje efectivo conforme a las nuevas tendencias en un mundo globalizado.

Los resultados respaldan los aspectos señalados en el informe Educause (2023). Las principales tecnologías y prácticas que se consideran tendrán un impacto significativo en el futuro de la enseñanza y el aprendizaje son aplicaciones de la IA para el aprendizaje predictivo y personal, IA generativa, la difuminación de los límites entre las modalidades de aprendizaje, HyFlex (es decir, los estudiantes matriculados en un curso pueden participar en línea de forma sincrónica o asincrónica, según se prefiera), microcredenciales y apoyo al sentimiento de pertenencia y conexión.

Conclusiones

Con base en los resultados presentados y en consonancia con los proyectos estratégicos de la UNESCO sobre la innovación tecnológica en la educación (2021-2025), los profesores de educación superior expresan la necesidad de una mayor capacitación en IA para su efectiva implementación en las universidades paraguayas.

Respecto a la percepción de los profesores sobre la IA en el ámbito de la educación superior, la mayoría expresan preocupaciones, como la conectividad, dependencia excesiva de la tecnología en detrimento de las habilidades humanas, la privacidad y seguridad de los datos, la desigualdad en el acceso a la tecnología, la validación de información falsa, los sesgos y discriminación en los algoritmos, la ética en el uso de la herramienta, la autoría de las producciones, el plagio y la propiedad intelectual, entre otros.

Se analizó el grado de experiencia de los profesores en la utilización de la IA en sus prácticas pedagógicas. La mayoría cuenta con maestrías, mientras que un menor porcentaje tiene licenciaturas, algunos con nivel de doctorado y posdoctorado. Además, las mujeres utilizan la herramienta con mayor frecuencia en comparación con los hombres, y el promedio de edad de los docentes es de 41 a 55 años. En cuanto al área del conocimiento, la mayor proporción pertenece a Ciencias Sociales, seguida de Tecnología; en menor porcentaje, Ciencias Políticas y Jurídicas, Ciencias Básicas, Empresariales, así como áreas como Ciencias de la Salud, Alimentos, Ciencias Ambientales, Humanidades, Medicina y Psicología.

Los profesores con maestrías, doctorados y posdoctorados consideran que la IA facilita la labor docente, aumenta la productividad, reduce el margen de error y puede constituir un elemento de ayuda para la triangulación de la información obtenida.

En el mismo sentido, Vergara (2023) considera que la IA está teniendo un impacto significativo en la educación superior al permitir la personalización del aprendizaje, la automatización de tareas administrativas, la investigación y el descubrimiento, la asistencia virtual y la mejora de la enseñanza. A medida que la tecnología de la IA continúa evolucionando, es probable que estos efectos se amplíen y se produzcan nuevos avances en la educación superior.

Se infiere que, aunque la IA tiene muchas bondades, es necesario profundizar en el conocimiento sobre su uso y manejo adecuado. Las políticas educativas deben orientarse a garantizar la igualdad de oportunidades en el uso de la IA, reducir las brechas y promover programas que mejoren las competencias de los docentes para su aplicación en las aulas.

El profesorado de educación superior necesita incorporar el uso de la tecnología en su práctica diaria e integrarla en los planes y programas de estudio para innovar la enseñanza y lograr mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes.

Contribución de autoría

PSW: Elaboración de la investigación, instrumentos de recolección de datos, procesamiento de datos y conclusión.

VEJC: Metodología

APRE: Análisis formal

Conflicto de intereses

Los autores aseveran que la obra no presenta ningún tipo de conflicto de intereses en el desarrollo de su investigación.

Responsabilidad ética y legal

Uso ético de citas y fuentes, autorizaciones, consentimiento informado, seguimiento de algún documento sobre ética en la investigación, entre otros.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo ha utilizado *ChatGPT 4.0* para cuestiones de corrección de estilo y en los términos establecidos por APA 7.

Financiamiento

La investigación se realizó con recursos propios del autor.

Correspondencia: psosa@uni.edu.py

Referencias

- Castro, C., Barros, B., Ferreira, R., & Alves, G. (2017). La adopción de la inteligencia artificial en la educación latinoamericana. *Revista de Tecnología Educativa, III* (20), 123-145.
- D'Mello, S. K., & Graesser, A. C. (2012). Dinámica de los estados afectivos durante el aprendizaje complejo. *Aprendizaje e Instrucción, 22*(2), 145-157.
- EDUCAUSE. (2023). *Informe Horizon 2023 de EDUCAUSE | Edición de Enseñanza y Aprendizaje*. Biblioteca EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/resources/2023/5/2023-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- Hwang, G. J., & Tu, Y. F. (2021). Efectos de un enfoque de evaluación formativa basado en mapas conceptuales en los logros de aprendizaje de los estudiantes, la carga cognitiva y las actitudes de aprendizaje en un curso de biología. *Computadoras y Educación, 161*, 104059.
- Jeon, J. (2024). Explorando las posibilidades de los chatbots de IA en el aula de inglés como lengua extranjera: experiencias y perspectivas de los jóvenes estudiantes. *Aprendizaje de idiomas asistido por computadora, 37*(1-2), 1-26.
- Koedinger, K. R., Anderson, J. R., Hadley, W. H., & Mark, M. A. (1997). La tutoría inteligente va a la escuela en la gran ciudad. *Revista Internacional de Inteligencia Artificial en Educación, 8*, 30-43.
- Mercader, C., & Gairín, J. (2020). ¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas? *Revista de Docencia Universitaria (REDU), 15*(2), 257-274. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7635>.
- Mitrović, A. (1998). *Un sistema de enseñanza basado en conocimientos para SQL*. En B. P. Goettl, H. M. Halff, C. L. Redfield, y V. J. Shute (Eds.), *Sistemas tutoriales inteligentes* (302-311). Springer Berlín Heidelberg.
- Nj, K., & Mk, K. (2022). *Fronteras en la educación*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.755914>
- Salas-Pilco, S. Z., & Yang, Y. (2022). Aplicaciones de inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática. *Int J Educ Technol High Educ 19* (21). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00326-w>
- Schwartzman, S. (2020). Avances tecnológicos y desafíos para la educación superior en América Latina. *Educación Superior en América Latina y el Caribe, I* (1), 45-58.
- UNESCO (2021). *La Inteligencia Artificial en la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial>

- Vergara, V. E. (2023, February 27). *¿Cuál es el impacto de la IA en educación superior?* LinkedIn.com. <https://es.linkedin.com/pulse/cu%C3%A1l-es-el-impacto-de-la-ia-en-educaci%C3%B3n-superior-elizama-vergara>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhai, Y., & Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The lancet Psychiatry*, 7(4): e22. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(20\)30089-4](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30089-4).

Trayectoria académica

Perla Sosa de Wood

Doctora en Gestión Educacional, magíster en Docencia e Investigación. Especialista en Evaluación y Docencia Universitaria, Licenciada en Matemática. Abogada, agente de propiedad industrial e intelectual, con posdoctorado en Investigación en la Universidad de Valladolid, España. Su línea de investigación abarca didáctica y curriculum, gestión, evaluación y legislación de la educación superior.

Experta en Educational Data Mining. Miembro del grupo de Investigación Data Science y Bid Data de la Universidad Pablo Olavide en España. Par evaluadora de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). Directora General Académica y de Investigación en la Universidad Nacional de Itapúa (UNI). Investigadora del área de Ciencias Sociales con publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales. Presidente de la Red de Investigación de la Asociación de Universidades Públicas del Paraguay.

Viviana Elizabeth Jiménez Chaves

Doctora en Ciencias de la Educación. Especialista en investigación cualitativa. Máster en Gestión y Educación. Revisora de revistas internacionales. tutora internacional de posgrados. Par Evaluadora de la ANEAES y evaluadora del Consejo Nacional de Educación Superior. Coordinadora General de Investigación Universidad del Norte. Sus líneas de investigación abarca Educational Data Mining, educación superior, métodos de investigación.

Andrea Riego Esteche

Doctora en Ciencias de la Educación. Máster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria y especialización en Educación Superior. Investigadora categorizada por el Programa Nacional de Incentivo a los Investigadores (PRONII), nivel Candidato, en el área de Ciencias Sociales. Su línea de investigación abarca minería de datos en educación (Educational Data Mining), tecnología en educación y educación superior, docente, tutora y evaluadora de programas de posgrado.

Neuroeducación infantil temprana. Integrando la neurociencia al proceso de aprendizaje en la primera infancia: una revisión sistemática

Early childhood neuroeducation: integrating neuroscience into the learning process in early childhood: a systematic review

Recibido: 30 de diciembre 2023

Evaluated: 15 de enero 2024

Aceptado: 3 de abril 2024

Ingrid Del Pilar Llantace Ruiz

Autor corresponsal: llantace@ucv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-0904-5195>

Escuela de Post Grado, Universidad César Vallejo, Perú.

Rosario Dolores Ruiz Celi

docencia123456@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0907-5784>

Escuela de Post Grado, Universidad César Vallejo, Perú.

Luis Alberto Vicuña Peri

lvucunap@ucv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-2330-9583>

Escuela de Post Grado, Universidad César Vallejo, Perú.

Juan Luis Rodríguez Vega

rvegajl@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-2639-7339>

Escuela de Post Grado, Universidad César Vallejo, Perú.

David Esteban Espinoza

estebanmateduc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8025-6409>

Escuela de Post Grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Como citar

Llantace, I. D. P., Ruiz, R. D., Vicuña, L. A., Rodríguez, J. L. y Esteban, D. (2024). Neuroeducación infantil temprana: integrando la neurociencia al proceso de aprendizaje en la primera infancia: una revisión sistemática. *Revista EDUCA UMCH* (24), 78-94. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.294>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la importancia de la neurociencia en Iberoamérica para el proceso de la enseñanza-aprendizaje en la etapa preescolar. Se realizó una revisión sistemática narrativa en las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet, REDIB y la revista Latinoamericana de Educación Infantil (RELAdEI), utilizando como criterio de búsqueda las palabras neurociencia, proceso de aprendizaje, neuroeducación desde 2018 hasta 2023. La revisión se centró principalmente en artículos publicados entre 2019 y 2023 (94 %), reflejando un enfoque muy actualizado sobre la neuroeducación infantil. El año con más aportes fue 2019 (26%), seguido de cerca por 2021 (24%). Este conjunto de datos permite analizar el estado del arte reciente sobre la integración de neurociencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje temprano en América Latina. Se evidencia el creciente interés investigativo en esta síntesis emergente de disciplinas para potenciar la pedagogía. Se concluyó la integración progresiva de la neurociencia a las prácticas pedagógicas de la primera infancia. El análisis de la producción científica reciente a partir de 2019 constata el vertiginoso incremento de investigaciones sobre la aplicación de conocimientos neurobiológicos para transformar y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje temprano.

Palabras clave: *neurociencias, proceso de enseñanza, aprendizaje.*

Abstract

The objective of the study was to know the importance of neuroscience in Latin America in the teaching-learning process of the pre-school stage. The study was a systematic narrative review in the databases Scielo, Redalyc, Dialnet, REDIB and the Latin American Journal of Early Childhood Education (RELAdEI) under the search criteria of the words: neuroscience, learning process, neuroeducation from 2018 to 2023. The review mainly included articles published between 2019 and 2023 (94%), reflecting a very up-to-date approach to children's neuroeducation. The year with the most contributions is 2019 (26%), closely followed by 2021 (24%). The set allows us to analyze the recent state of the art on the integration of neuroscience into early teaching-learning in Latin America. The growing research interest in this emerging synthesis of disciplines to enhance pedagogy is evident. The progressive integration of neuroscience into early childhood pedagogical practices was concluded. The analysis of recent scientific production from 2019 confirms the dizzying increase in research on the application of neurobiological knowledge to transform and enhance early teaching-learning processes.

Key words: *neurosciences, teaching processes, learning.*

Introducción

Actualmente, la neurociencia ha evidenciado que el perfeccionamiento cerebral es continuo, pero existen momentos clave donde se forman sinapsis neuronales que alinean la organización cerebral por estímulos exteriores. Estos momentos sensibles se enfatizan en la primera infancia. En la enseñanza-aprendizaje se han establecido puentes (entre áreas no tan desconectadas) que vinculan el conocimiento sobre cómo la mente y el cerebro sostienen el aprendizaje y la enseñanza (Nicolson, 2019). Estamos en una etapa de integración de neurociencia y educación, para sentar bases científicas que sustenten políticas y habilidades formativas de calidad. La neurociencia es clave para comprender el desarrollo cognitivo, justificando técnicas didácticas y pautas estratégicas para mejorar la retención instruccional en niños de 0 a 5 años. El aprendizaje tiene origen cognoscitivo y bioquímico; las uniones neuronales transmiten impulsos, permitiendo adaptación cerebral o "plasticidad" hacia el mundo exterior. Estas uniones podrían ser puntos alternativos o nuevos. Este artículo se justifica por escasas investigaciones sobre el tema en Perú, concibiendo conocimientos válidos y confiables que refuercen las bases teóricas. Es relevante por abordar un tema poco desarrollado, generando información para retroalimentación y aporte a futuros investigadores. Socialmente es importante por enfocarse en el contexto educativo y la necesidad de conocer el valor de la neurociencia en el aprendizaje infantil de 0 a 5 años, necesitando aplicación urgente en políticas de intervención que avalen su efectividad (Brockington, 2018). Los objetivos fueron conceptualizar y comprender la importancia de la neurociencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje infantil en Iberoamérica; demarcar su vinculación; describir la relación con métodos educativos; examinando apartados sobre dicha concordancia. La primera infancia es fundamental en el desarrollo progresivo de la persona, por el acelerado crecimiento cerebral, donde se forman importantes uniones neuronales que permiten aprendizajes emocionales y cognitivos en niños de 0 a 5 años. Mediante estimulación adecuada, se facilita el aprendizaje de habilidades socioemocionales necesarias para desenvolverse en sociedad. La comprensión de cómo neurotransmisores y moléculas celulares potencian o deprimen respuestas neuronales transitoria y permanentemente es central en la investigación neurocientífica de los últimos cinco años, sentando las bases biológicas y celulares del aprendizaje infantil (Nicolson, 2019).

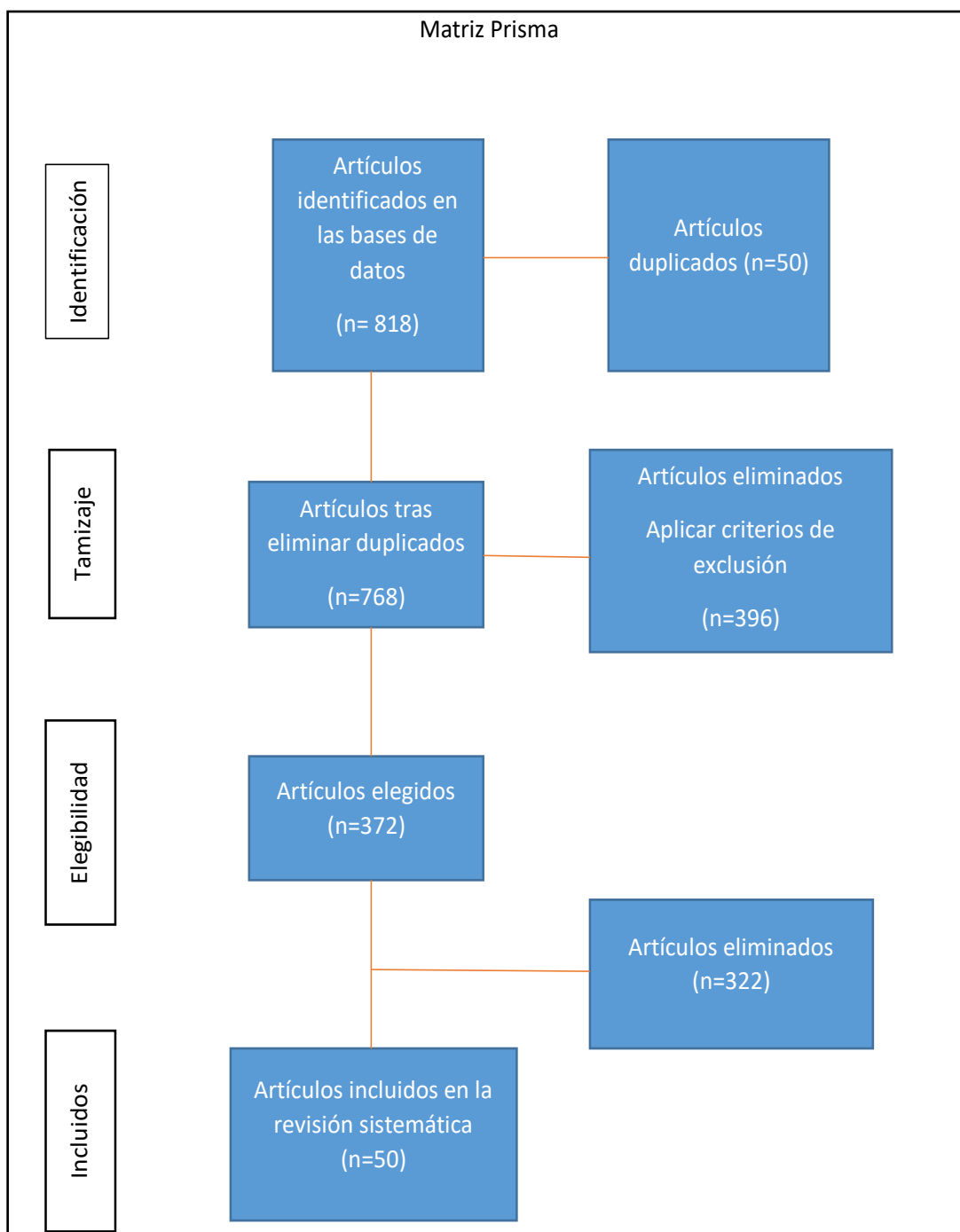
Esta etapa del desarrollo cognitivo Piaget la llamó preoperacional. Durante ella ocurre el proceso trascendental de maduración cerebral y desarrollo cognitivo de por vida, muy investigado por la neurociencia. El progreso cognitivo es muy importante en aprendizaje-enseñanza infantil de 0 a 5 años, preparando la adaptación al mundo exterior; fomentando el procesamiento de información mediante cambios en el sistema nervioso central, que interactúan distanciadamente con el mundo exterior. La cognición abarca áreas mentales. La neurociencia permite comprender este perfeccionamiento cognitivo especificando funciones y destrezas en el aprendizaje e interacción infantil, posibilitando estrategias para reforzar desde edades tempranas habilidades sociales. Se considera que competencias cognitivas, comunicativas, socioemocionales e integradoras, proveen conocimiento del entorno desde etapas iniciales, y por ende de la conducta propia y ajena. El desarrollo cognitivo da al niño la oportunidad de obtener, almacenar, interpretar y transformar datos del mundo real para construir su conocimiento (Brockington, 2018).

Otros autores pioneros vincularon Las neurociencias al aprendizaje-enseñanza. Sustentan que la capacidad cerebral para adquirir conocimiento es pilar fundamental de esa conexión (Schei, 2019). El desarrollo cerebral, principal objeto de estudio neurocientífico, se enmarca en interacciones entre biología humana y mundo exterior. Los nuevos paradigmas que interpretan procesos neurológicos mediante diversos métodos investigativos han permitido acercarse a un sistema nervioso cambiante ante métodos educativos, beneficiando la cimentación de la comprensión y el aprendizaje infantil del universo circundante. La neurociencia ha identificado categorías en procesos atencionales de enseñanza-aprendizaje; no como simples filtraciones de estímulos, sino dinámicas que priorizan interacciones comunicativas e interpretaciones del mundo real, elementos esenciales para innovación didáctica. Estas interpretaciones asertivas podrían beneficiar procesos educativos infantiles (Butavand, 2020).

Metodología

Esta es una revisión metódica cualitativa, con diseño de revisión sistemática de la literatura. Se revisaron artículos científicos mediante búsquedas avanzadas en bases de datos como SciELO, ProQuest, Google Académico, Redalyc.org, Dialnet y REDIB; considerando hallazgos documentados sobre neurociencias en enseñanza-aprendizaje infantil entre 2018-2022. Esto permitió seleccionar, organizar y analizar fuentes bibliográficas de utilidad para construir el marco teórico de cada constructo investigado. Se consideraron criterios de selección de investigaciones revisadas con virtudes concretas: preferencia en tipo de bibliografía, origen de información, ubicación temática, idiomas (español, inglés). En el tipo de bibliografía se priorizó investigaciones teóricas y de resultados. Se utilizó la revisión bibliográfica como metodología para identificar, evaluar y sintetizar conocimientos de científicos y expertos. Primero se exploró referencias en revistas científicas con parámetros principales: 1) publicaciones científicas sobre temática de neurociencia y 2) revistas accesibles. Luego se seleccionó referencias para examinar aportes sobre neurociencia en aprendizaje infantil en los últimos cinco años, mediante palabras claves con operadores booleanos para una búsqueda especializada. Se emplearon términos como *neurociencias*, *neurociencias en enseñanza-aprendizaje*, *neurociencia en etapa infantil*, *neuroscience in early education*, los cuales se escribieron reiteradamente, examinando investigaciones recientes debido al periodo de gran desarrollo investigativo sobre neurociencia y educación.

Figura 1
Matriz Prisma



Nota. Método de selección de las fuentes.

En la selección de textos se aplicaron criterios de conveniencia considerando aquellos relacionados con las bases de la neurociencia en intervención e infancia. En una primera clasificación, se examinaron el título y el resumen de cada publicación científica en relación con el propósito de esta investigación, lo cual resultó en la obtención de 818 artículos. En una segunda clasificación, se identificaron y sistematizaron los resúmenes, resultados, discusiones y conclusiones, descartando aquellos en los que no se encontrara la unidad significativa de neurociencia enfocada al acompañamiento de prácticas educativas de enseñanza-aprendizaje infantil de 0 a 5 años. Finalmente, se seleccionaron 50 artículos.

Resultados

En la Tabla 1 se presenta un procedimiento bibliométrico en el cual se consultaron 5 bases de datos: *Scielo*, *ProQuest*, *Google Académico*, *Dialnet* y *Redalyc*. La base de datos con el mayor número de archivos consultados fue *Google Académico*, con 450 archivos; mientras que la que tuvo el menor número fue *Redalyc.org*, con 60 archivos. En *Scielo* se utilizaron 2 términos de búsqueda: *neurociencias* y *neurociencia*. En *ProQuest* se emplearon los términos *neurociencia en la educación* y *neurociencia en niños de 0 a 5 años*. En *Google Académico* se utilizaron *Neurosciences AND Education* y *Neurociencia en Iberoamérica*. En *Dialnet* se utilizaron *neuroscience in early education*, y en *Redalyc* se utilizó *neurociencia en etapa infantil*. Se observa que se utilizaron distintos términos de búsqueda en las diferentes bases de datos, con variaciones en los conceptos, posiblemente con el objetivo de ampliar y diversificar los resultados de la búsqueda bibliográfica.

Tabla 1
Cantidad de Base de datos consultadas

Fuente	Número de Archivos	dimensión 1	dimensión 2
Scielo	48	Neurociencia	neurociencia
ProQuest	140	neurociencia en la educación	Neurociencia en niños de 0 a 5 años
Google Académico	450	Neurosciences AND Education	Neurociencia en Iberoamérica.
Dialnet	120	Neuroscience in early education	
Redalyc	60	Neurociencia en etapa infantil	

Nota. Recolección de referencia *on-line*.

La tabla 2 evidencia que, de los artículos analizados inicialmente, se incluyeron finalmente 50 en la revisión; de *Scielo* se analizaron 30 artículos y se incluyeron 6; de *ProQuest* se analizaron 82 artículos y se incluyó 1; de *Google Académico* se analizaron 150 artículos y se incluyeron 35, siendo la base con mayor número de artículos incluidos; de *Dialnet* se analizaron 60 artículos y se incluyeron 6; y de *Redalyc.org* se analizaron 50 artículos y se incluyeron 2. Esto sugiere que la base de datos con artículos de mayor relevancia y pertinencia para la revisión fue *Google Académico*, mientras que *ProQuest* y *Redalyc* aportaron muy pocos artículos a pesar de haber analizados una cantidad considerable inicialmente. En total, de los 372 artículos analizados en las 5 bases de datos, se seleccionaron finalmente 50 después de aplicar criterios de inclusión, lo que representa aproximadamente el 13 % del total analizado.

Tabla 2
Número de documentos incluidos

Fuente	Archivos analizados	Archivos Incluidos
SciELO	30	6
ProQuest	82	1
Google Académico	150	35
Dialnet	60	6
Redalyc.org	50	2

Nota. Se incluyeron 50 artículos del total analizados.

Según la Tabla, 3 sobre los 50 artículos incluidos en la revisión, se observa que el año con mayor número de publicaciones es 2019, con 13 artículos (26 %). En segundo está el año 2021 con 12 artículos (24 %), seguido del año 2022 con 9 artículos (18 %). En el año 2020 se incluyeron 8 artículos (16 %). El año más reciente considerado, 2023, presenta solo 6 artículos (12 %), lo cual es esperable dado que el año está en curso. Por otro lado, el año 2018 tiene solo 2 artículos (4 %). En resumen, la mayoría de las publicaciones incluidas en la revisión son estudios recientes, publicados entre 2019 y 2023, proporcionando una revisión actualizada sobre el tema de interés. Destaca que aproximadamente una cuarta parte de los estudios (26 %) datan del 2019, lo que lo posiciona como el año con más contribuciones según se indica en la tabla.

Tabla 3

Número de archivos según año de publicación

Año	Número de archivos	Porcentaje
2023	06	12,00%
2022	09	18,00%
2021	12	24,00%
2020	08	16,00%
2019	13	26,00%
2018	02	4,00%
Total	50	100,00%

Nota. La mayoría de las publicaciones han sido desarrolladas en el 2019.

Discusión

Los sistemas sensoriales proveen constantemente datos al sistema nervioso para su percepción, procesamiento e interpretación. Estas percepciones, que comienzan antes del nacimiento y se extienden a lo largo de la vida en forma de aprendizajes y ajustes, desarrollan capacidades para comunicarse con el mundo real (Ott, 2018). La incorporación del aprendizaje en educación en años recientes ha llevado a replantear el tradicional enfoque neurocientífico hacia una perspectiva más integral que considera otras dimensiones del desarrollo humano (Davidesco, 2021). Es importante que los niños de 0 a 5 años desarrollen comprensión del mundo a través de diversas experiencias y contextos, y la aplicación de conocimientos de neurociencia es fundamental en este proceso (Luk, 2020).

La neurociencia ha demostrado ser un contribuyente a la educación (Youdell, 2018), siendo esta unión necesaria para que educadores indaguen y desarrollen nuevas habilidades, adaptando el currículo al funcionamiento del cerebro infantil y transformando así la enseñanza, el aprendizaje y la concepción de conocimientos (Jolles, 2021). Investigaciones recientes exploran la relación entre aprendizaje-enseñanza, la huella cerebral, el contexto social, los contenidos y las destrezas para el desarrollo cognitivo; vinculando las funciones cerebrales con estos procesos (Chang, 2021).

En educación, autores como Piaget, Vygotsky y Ausubel buscaron explicar conductas de aprendizaje-enseñanza y procesos cerebrales desde diversas disciplinas, mediante estudios y evidencias para crear estrategias educativas basadas en aprendizaje significativo (Ferrés, 2018). La Neurociencia estudia el sistema nervioso, enfocándose en la actividad cerebral y la conducta (Jamil, 2021), y surgió en 1960 para abordar aspectos neurobiológicos del comportamiento desde cognición, antropología, inteligencia artificial, lingüística, entre otras disciplinas. Ha sido un campo de ciencias durante el siglo XX (Hoof, 2021) y ha emergido

en el siglo XXI transformando la conceptualización de la primera infancia. Sus descubrimientos están revolucionando el conocimiento de procesos psíquicos.

El creciente conocimiento neurocientífico muestra cómo el desarrollo de conexiones cerebrales en los primeros cinco años de vida puede influir en trayectorias de aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida (Oku, 2021).

La neurociencia es una amplia disciplina científica dedicada al estudio del cerebro y los procesos neuronales en el sistema nervioso: estructuras, funciones, bases moleculares, nosologías. En Iberoamérica, se llevan a cabo diversas investigaciones neurocientíficas en educación, que están evolucionando modelos con técnicas para evaluar habilidades y buscando mejoras en el desarrollo y la adquisición de aprendizajes pedagógicos (Li, 2021). Se plantea que la neurociencia puede revelar nuevas perspectivas fundamentales para el aprendizaje, destacando la importancia de las conceptualizaciones sobre flexibilidad cognitiva, clave para garantizar una comprensión temprana en la infancia (Goswami, 2019). Se considera parte integral de los contextos educativos junto con las ciencias de la educación, la psicología y el lenguaje; su integración fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje y está innovando con nuevas prácticas educativas basadas en los hallazgos de diversas investigaciones en este campo. Se destaca su importancia en el logro de aprendizajes en niños de 0 a 5 años (Olaya, 2018). El componente neuropsicológico conforma el sistema psíquico para realización de acciones, desarrollo psíquico, neurológico y cultural (Luria, 1930, como se cita en Whittaker & Whittske, 1989)

Por ejemplo, el componente de organización visoespacial es responsable de la orientación y las operaciones motoras, subyaciendo en actividades como dibujo, escritura, entre otras, lo cual refleja el desarrollo de percepciones y otras funciones psicológicas, así como la conexión entre regiones parietales y áreas corticales infantiles (Fragkaki, 2022). Se resalta también la importancia temporal; los argumentos basados en el cerebro muestran que la neurociencia parece haberse establecido como un nuevo discurso legítimo en la gobernanza educativa, con el fascinante poder de las neuroimágenes. Hoy en día, términos como neuroplasticidad o sinapsis son comunes en documentos oficiales y eventos científicos sobre neurociencias y primera infancia (Flogie, 2019). Las Investigaciones continúan explorando los procesos de aprendizaje, las huellas cerebrales y la relación con el entorno social, valorando saberes y habilidades para desarrollar capacidades cognitivas y vinculando la función cerebral con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ghanbari, 2020).

Luego se estudió el impacto de la educación preescolar en el neurodesarrollo, destacando que el progreso neurológico infantil estaría influenciado principalmente por su entorno (Wang, 2021). Los centros de atención temprana se consideran espacios idóneos para la estimulación, permitiendo al niño experimentar nuevas sensaciones sensorio-motrices, lingüísticas, perceptivas y sociales; sentando bases fundamentales mediante el continuo diálogo entre su cuerpo y el mundo circundante (Sosa, 2022; Nicolosi, 2021; Hung, 2019). Según la UNESCO, la neurociencia abarca tanto la biología cerebral como las ciencias humanas, sociales y exactas, pudiendo contribuir al bienestar y mejorar la calidad de vida (Ginarte, 2022; Lucas-Oliva, 2022; Larison, 2022). Sus aportes han proporcionado una

comprensión profunda de cómo el cerebro influye en las habilidades para enseñar y aprender.

En Colombia, referirse a neurociencia en enseñanza-aprendizaje forma la noción de neuroeducación o neurociencia educativa, vista como sinergia entre disciplinas cerebrales, mentales y educativas. La neurociencia interpretaría estímulos sensoriales hacia un aprendizaje (Tennant, 2019; Martínez-González, 2018).

En Chile, las políticas infantiles han integrado progresivamente enfoques neurocientíficos en modelos intervención psicoeducativos cada vez más tempranos, buscando potenciar el desarrollo cerebral infantil a través de estilos de vida, estimulación y enseñanza especializada. Se examina el uso de la neurociencia en documentos del programa Chile Crece Contigo, planteando una novedosa matriz de significados sobre la niñez temprana. Durante la enseñanza-aprendizaje, es importante que los docentes comprendan el funcionamiento cerebral como una herramienta clave para enseñar y aprender mejor, reconociendo que lo enseñado puede generar cambios cerebrales en niños de 0 a 5 años, creando o modificando sinapsis y circuitos neuronales, lo cual se refleja en comportamientos (Owen, 2021; Stewart, 2021; Díaz, 2021; Richaud, 2018).

Se infiere que la neurociencia desempeña un rol relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje infantil de 0 a 5 años. Los enfoques pedagógicos son elementos significativos que influyen en el desarrollo de la memoria y los aprendizajes, y la neurociencia se ha convertido en una herramienta trascendental en educación, relacionada con el conocimiento pedagógico y la adquisición de saberes para que los niños desarrollen habilidades, transformen su ambiente y trabajen en equipo (Maras, 2018). Las investigaciones actuales determinan cómo intervienen los procesos neurocientíficos en las capacidades de aprendizaje, permitiendo el diseño de metodologías para un aprendizaje significativo. De ahí que la formación en neurociencia debería ser parte integral de los currículos de aquellos involucrados directamente en la educación, avanzando en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la comprensión de los procesos neurocognitivos, emocionales y multisensoriales (Hassan, 2022; Romero, 2022; Aubin, 2021; Penalver-Andres, 2021). Durante el desarrollo temprano, es necesario destacar que en esta etapa hay un progreso significativo en terminaciones sensoriales y perceptivas. Se enfatiza el estímulo de habilidades socioemocionales, intelectuales, lingüísticas y expresiones (como el canto, el baile y el habla) que los niños realizan a diario. De 0 a 5 años, el cerebro puede modificarse, por lo que es esencial que los educadores comprendan este neurodesarrollo y factores asociados para beneficiar los procesos de aprendizaje (Doukakis, 2021; Ellis, 2021; Vázquez-Medel, 2020; Wertz, 2020). Investigaciones recientes destacan la importancia de que los educadores de la primera infancia evalúen y estimulen al máximo el neurodesarrollo infantil (Owen, 2021), fundamentando su práctica en teorías sólidas sobre el desarrollo y el aprendizaje en niños. Los aportes de la neurociencia pueden aplicarse en educación preescolar mediante objetivos claros, contenidos relevantes, metodologías innovadoras, actividades dinámicas y evaluaciones adecuadas (Robinson, 2023). Para mejorar la enseñanza-aprendizaje infantil, es importante revisar las contribuciones neurocientíficas recientes sobre el funcionamiento y el aprendizaje cerebral, motivando a los docentes a utilizar nuevas herramientas que fortalezcan los aprendizajes significativos en los niños (Spinillo, 2021; Gutiérrez-Fresneda, 2022).

Conclusión

La evidencia consultada señala que la neurociencia constituye un novedoso paradigma educativo en integración progresiva, desempeñando un rol protagónico en los procesos de enseñanza-aprendizaje infantil de 0 a 5 años. En respuesta a las demandas contemporáneas de aprendizaje, ofrece un enfoque cerebral optimizador con un gran potencial para la pedagogía. La neurociencia se convierte en un elemento medular en la transformación educativa al dilucidar el funcionamiento cerebral subyacente, lo cual permite maximizar los procesos de aprendizaje y memoria durante la primera infancia. Su integración en la formación docente podría orientar técnicas didácticas fundamentadas sólidamente en la cognición infantil.

Contribuciones de los autores

IPLR: conceptualización, análisis formal, metodología.

RDRC: conceptualización, análisis formal, metodología.

LAVP: análisis formal, curaduría de datos, metodología.

JLRV: análisis formal, curaduría de datos, metodología, conclusiones.

DEE: análisis formal, curaduría de datos, metodología, conclusiones.

Responsabilidad ética o legal

Los procedimientos seguidos en la obtención y el procesamiento de los datos cumplen con las normas éticas y legales vigentes. En este artículo no se presentan resultados de investigaciones en los que se incluyen a seres humanos.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de interés en su investigación.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El presente trabajo fue autofinanciado por los autores.

Correspondencia: llantace@ucv.edu.pe

Referencias

- Aubin, S. (2021). Musical perception and teaching-learning of French language-culture: Some acoustic and neuroscientific elements for the French music teacher. *XL inguae*, 14(4), 51-64. <https://doi.org/10.18355/XL.2021.14.04.04>
- Brockington, G. (2018). From the laboratory to the classroom: The potential of functional near-infrared spectroscopy in educational neuroscience. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1840. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01840>
- Butavand, D. (2020). Novelty Improves the Formation and Persistence of Memory in a Naturalistic School Scenario. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00048>
- Chang, Z. (2021). Neuroscience Concepts Changed Teachers' Views of Pedagogy and Students. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.685856>
- Davidesco, I. (2021). Neuroscience Research in the Classroom: Portable Brain Technologies in Education Research. *Educational Researcher*, 50(9), 649-656. <https://doi.org/10.3102/0013189X211031563>
- Díaz, M. (2021). Fundamentals of universal design for learning from an international perspective. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 27, 269-284. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>
- Doukakis, S. (2021). Exploring educational practices in emergency remote teaching. The role of educational neuroscience. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*, 2021, 1026-1034. <https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.-9454143>
- Ellis, G. (2021). *Neuroscience and literacy: an integrative view*. *Transactions of the Royal Society of South Africa*, 76(2), 157-188. <https://doi.org/10.1080/0035919X.2021.1912848>
- Ferrés, J. (2018). Three paradoxes in the approach to educational technology in the education studies of the Spanish universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0097-y>
- Flogie, A. (2019). The impact of innovative learning environments on social competences of youth. *Research in Learning Technology*, 27. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2214>
- Fragkaki, M. (2022). Higher Education Faculty Perceptions and Needs on Neuroeducation in Teaching and Learning. *Education Sciences*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/educsci12100707>

- Ghanbari, S. (2020). A systematized review of cognitive load theory in health sciences education and a perspective from cognitive neuroscience. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_643_19
- Ginarte, M.J. (2022). Visibility and impact of the scientific production on cranial nerve teaching and learning published in Scopus. *Data and Metadata*, 1. <https://doi.org/10.56294/dm20224>
- Goswami, U. (2019). *Cognitive Development and Cognitive Neuroscience: The Learning Brain*. <https://doi.org/10.4324/9781315684734>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2022). Initial learning of reading through the contributions of neuroscience to the educational field. *Literatura y Lingüística*, 45, 281-298. <https://doi.org/10.29344/0717621X.45.2212>
- Hassan, S.S. (2022). A constructivist approach to teach neuroanatomy lab: Students' perceptions of an active learning environment. *Scottish Medical Journal*, 67(3), 80-86. <https://doi.org/10.1177/00369330221107101>
- Hoof, T.J. (2021). Science of Learning Strategy Series: Article 1, Distributed Practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 41(1), 59-62. <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000315>
- Hung, B.P. (2019). Meaningful learning and its implications for language education in Vietnam. *Journal of Language and Education*, 5(1), 98-102. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2019-5-1-98-102>
- Jamil, N. (2021). Cognitive and affective brain-computer interfaces for improving learning strategies and enhancing student capabilities: A systematic literature review. *IEEE Access*, 9, 134122-134147. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3115263>
- Jolles, J. (2021). On Neuroeducation: Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752151>
- Li, X. (2021). Exploring Spatial Cognitive Process Among STEM Students and Its Role in STEM Education: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Science and Education*, 30(1), 121-145. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00167-x>
- Lucas-Oliva, I. (2022). From Neurodidactics to Language Teaching and Learning: The Emotional Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(8), 1457-1467. <https://doi.org/10.17507/tpls.1208.01>
- Luk, G. (2020). Brain changes associated with language development and learning: A primer on methodology and applications. *System*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102209>

- Larison, K.D. (2022). On Beyond Constructivism: Using Intersubjective Approaches to Promote Learning in the Science Classroom. *Science and Education*, 31(1), 213-239. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00237-8>
- Maras, N. (2018). Constructivist didactics and neurodidactics in discourse of the reform pedagogy. Theoretical premises, dilemmas and comparison. *Nova Pristnost*, 16(3), 561-577. <https://doi.org/10.31192/np.16.3.9>
- Martínez-González, A.E. (2018). Neuroeducation: Contributions of neuroscience to curricular competences. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(2), 23-34. <https://doi.org/10.30827/>
- Nicolosi, F. (2021). *New neuroanatomy learning paradigms for the next generation of trainees: A novel literature-based 3D methodology*. *Clinical Neurology and Neurosurgery*, 210. <https://doi.org/10.1016/j.clineuro.2021.106948>
- Nicolson, R. (2019). Development of dyslexia: The delayed neural commitment framework. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 13, Article 112. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2019.00112>
- Oku, A.Y.A. (2021). Predicting Student Performance Using Machine Learning in fNIRS Data. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.622224>
- Olaya, P.A. (2018). Learning strategies and creativity: A relationship that favors the processing of information. *Espacios*, 39(17).
- Ott, A. (2018). A pedagogical approach to solar energy education. *Solar Energy*, 173, 740-743. <https://doi.org/10.1016/j.solener.2018.07.060>
- Owen, R. (2021). Using Mindfulness to Promote Transformative Learning in Implicit Racial Bias Training. *Adult Learning*, 32(3), 125-131. <https://doi.org/10.1177/1045159520981165>
- Penalver-Andres, J. (2021). Providing Task Instructions During Motor Training Enhances Performance and Modulates Attentional Brain Networks. *Frontiers in Neuroscience*, 15. <https://doi.org/10.3389/fnins.2021.755721>
- Richaud, M. C. (2018). Bridging Cognitive, Affective, and Social Neuroscience with Education. *In Psychiatry and Neuroscience Update: From Translational Research to a Humanistic Approach*, 3, 287-297. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95360-1_23
- Romero, L.D.C. (2022). Neuroscience and its applications in Education: a bibliometric review. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), 512-529. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.9>

- Robinson, K.M. (2023). *Mathematical Cognition and Understanding: Perspectives on Mathematical Minds in the Elementary and Middle School Years*. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-29195-1>
- Spinillo, A.G. (2021). *Mathematical Reasoning of Children and Adults: Teaching and Learning from an Interdisciplinary Perspective*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-69657-3>
- Schei, E. (2019). Reflection in medical education: intellectual humility, discovery, and know-how. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 22(2), 167-178. <https://doi.org/10.1007/s11019-018-9878-2>
- Sosa, T. (2022). Cognitive learning driver of self-regulation in the construction of knowledge. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 172-183. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i.38154>
- Stewart, M. (2021). *Understanding learning: Theories and critique*. University Teaching in Focus: A Learning-centred Approach.
- Tennant, M. (2019). *Psychology and adult learning: The role of theory in informing practice*. <https://doi.org/10.4324/9780429023255>
- Vázquez-Medel, M.A. (2020). Creative writing and cognitive neuroscience. *Arbor*, 196(798), 1-11. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4001>
- Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 256-270. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0216>
- Wertz, R.E.H. (2020). *How Do i Understand Them? Integrating Empathy into Course Design through Personas*. In Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE, 2020. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274152>
- Youdell, D. (2018). *Biosocial education: The social and biological entanglements of learning*. <https://doi.org/10.4324/9781315226408>
- Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 256-270. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0216>
- Whittaker, J. y Whittsker, S. (1989). *Psicología* (4.^a ed.). Editorial Interamericana.

Trayectoria académica

Ingrid del Pilar Latané Ruiz

Egresada de la Escuela de Post Grado, Universidad César Vallejo. Magíster en Gestión de los Servicios de Salud, licenciada en Enfermería y Psicología. En el 2019 asumió el cargo de directora ejecutiva de Servicios de Salud de la Dirección Regional de Salud Tumbes.

Rosario Dolores Ruiz Celi

Egresada de la Escuela de Post Grado, Universidad César Vallejo. Licenciada en Educación, docente de Educación Inicial. Ha ocupado el cargo de directora en varias instituciones educativas de nivel inicial en la provincia de Zarumilla, región Tumbes.

Luis Alberto Vicuña Peri

Doctor en Letras y Ciencias Humanas con especialización en Psicología. Docente en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Psicología tanto en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos como en la Universidad Ricardo Palma. Miembro permanente del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Psicólogo, asesor y consultor en proyectos de investigación y de psicología aplicada.

Juan Luis Rodríguez Vega

Docente universitario e investigador con doctorados en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo y en Ciencias Biomédicas por la Universidad Nacional de Trujillo, con maestría en investigación por la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, en Fisiología y Biofísica por la Universidad Nacional de Trujillo, y un posdoctorado en Filosofía e Investigación - Beca SAM - UNEY. Maestrías en Farmacología y Bioquímica - Universidad Nacional de Trujillo, tiene estudios de Educación, Biología, Psicología y Medicina.

Miembro de las sociedades científicas: Sociedad Peruana de Inmunología, Sociedad Peruana de Botánica, Sociedad Peruana de Farmacología y Terapéutica Experimental, Asociación Peruana de Parasitólogos, Sociedad Peruana de Medicina Alternativa y Complementaria, Sociedad Peruana de Neurociencias, entre otras.

David Esteban Espinoza

Doctor en Educación, con línea de investigación en Matemática Educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster en Enseñanza de la Matemática por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente e investigador en la Facultad de Ciencias Económicas - Escuela de Negocios Globales de la Universidad Ricardo Palma. Editor de la Revista Calidad y Creatividad, así como de la Revista de estudiantes Global Business Administration de la Escuela de Negocios Globales de la Universidad Ricardo Palma. Expositor en diversas versiones del Coloquio Internacional de Enseñanza de la Matemática organizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú y del Encuentro Científico Internacional ECI-Perú.

Gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje creativo de la ortografía

Gamification as a teaching strategy for creative learning of spelling

Recibido: 23 de enero 2024 Evaluado: 15 de febrero 2024 Aceptado: 15 de abril 2024

María Viviana Villavicencio Loor

Autor corresponsal: e.mvillavicencio@sangregorio.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-2982-9378>

Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador.

Francisco Samuel Mendoza Moreira

fmendoza@sangregorio.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9959-5240>

Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador.

Como citar

Villavicencio, V. y Mendoza, F. S. (2024). Gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje creativo de la ortografía. *Revista EDUCA UMCH* (24), 95-110.

<https://doi.org/10.35756/educaumch202424.299>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index>

revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

El presente estudio analiza el uso de la gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje creativo de la ortografía en estudiantes de Educación General Básica subnivel superior en la unidad educativa Costa Azul del cantón Manta. Se abordan las carencias en habilidades ortográficas, evidenciadas por omisiones y dificultades en la expresión coherente de ideas. La investigación se sitúa en un contexto temporal contemporáneo, respaldada por estudios previos que han destacado la importancia de mejorar las competencias ortográficas para una comunicación efectiva. La metodología propuesta incluye el análisis del estado actual del aprendizaje ortográfico, el diseño de un programa de gamificación contextualizado y la evaluación del impacto en el aprendizaje creativo a través de resultados académicos. El estudio se justifica debido a la preocupante disminución de los niveles ortográficos en la institución y la falta de interés generada por los enfoques tradicionales. Los hallazgos de este estudio podrían proporcionar una solución innovadora para mejorar la calidad educativa en ortografía, especialmente en instituciones que enfrentan desafíos similares.

Palabras clave: *gamificación, ortografía, educación, didáctica, creatividad.*

Abstract

The present study analyzes the use of gamification as a didactic strategy for the creative learning of spelling in students of Basic General Education at the Higher sublevel in the Costa Azul Educational Unit of the Manta canton. The lack of spelling skills is addressed, evidenced by omissions and difficulties in the coherent expression of ideas. The research is situated in a contemporary temporal context, supported by previous studies that highlight the importance of improving spelling skills for effective communication. The proposed methodology includes the analysis of the current state of orthographic learning, the design of a contextualized gamification program and the evaluation of the impact on creative learning through academic results. The study is justified by the worrying decrease in spelling levels in the institution and the lack of interest generated by traditional approaches. The findings of this study could provide an innovative solution to improve educational quality in spelling, especially in institutions facing similar challenges.

Keywords: *gamification, spelling, education, didactics, creativity.*

Introducción

La adquisición de habilidades ortográficas constituye un componente esencial en el proceso educativo de la Educación General Básica. Escribir adecuadamente no solo es fundamental para la comunicación efectiva, sino que también refleja la calidad de la educación impartida (Davidson & Bórquez, 2021). Sin embargo, persisten desafíos en la enseñanza de la ortografía en diversos contextos educativos. Este estudio se centra en abordar esta problemática mediante la aplicación de la gamificación como estrategia didáctica innovadora.

Los estudiantes de Educación General Básica subnivel superior en la unidad educativa Costa Azul del cantón Manta han demostrado un deterioro significativo en sus habilidades ortográficas. A pesar de los esfuerzos de los docentes y los recursos disponibles, los resultados en las evaluaciones de ortografía continúan siendo insatisfactorios. La falta de interés y motivación hacia las reglas ortográficas representan un desafío recurrente, y las metodologías tradicionales, que se centran en la memorización de reglas y repeticiones, no han logrado captar la atención ni fomentar el aprendizaje creativo (Ramírez, 2020).

En este contexto, la gamificación surge como una estrategia didáctica que integra elementos de juego en el proceso de aprendizaje. Este enfoque ha demostrado ser efectivo en estimular la participación activa, la motivación y la creatividad en diferentes contextos educativos (Quevedo & Álvarez, 2022). Sin embargo, la aplicación específica de la gamificación en la enseñanza de la ortografía en la Educación Básica subnivel superior requiere una exploración detallada.

Según Noblecilla et al. (2022), el enfoque tradicional sigue predominando en la enseñanza de ortografía para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica (EGB), recurriendo principalmente a la memorización y repetición como métodos para internalizar las reglas ortográficas. En contraste, la gamificación aún no forma parte de las prácticas educativas habituales; aunque se reconoce su potencial como metodología con objetivos educativos específicos.

En la investigación de Salinas y Sánchez (2022), se propuso la integración curricular a través de un cuadernillo que incorpora estrategias gamificadas, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con el uso de los signos de puntuación. La implementación de esta herramienta permitió evaluar el impacto de la gamificación, en línea con el objetivo general de la investigación. Como resultado, los investigadores implementaron cinco estrategias gamificadas, diseñadas en consonancia con el desempeño concreto del Currículo de Desarrollo de Competencias (DCD), relacionadas con los signos de puntuación. Esto condujo a avances tangibles en el proceso de escritura, destacando especialmente la correcta utilización de la puntuación.

En el marco de la gamificación, esta se destaca como una estrategia innovadora en la enseñanza de la ortografía al integrar elementos intelectuales, sociales, emocionales y tecnológicos con el objetivo de motivar y desarrollar habilidades en los estudiantes, adoptando un enfoque lúdico (Espinoza & Nivicela, 2022). La implementación de metodologías innovadoras como la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía no solo fomenta la creatividad, el trabajo en equipo y la motivación entre los estudiantes, sino que también produce resultados concretos al concluir la intervención con estrategias aplicadas.

En la investigación de Apolo (2022), se registró una mejora del 64 % en las habilidades ortográficas de los participantes. La inclusión de la gamificación en distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje impacta significativamente en las habilidades ortográficas, como lo demuestra la reducción de 202 errores en el pretest a 72 errores en el postest. Al ofrecer un enfoque interactivo y motivador, la gamificación no solo atrae el interés de los estudiantes, sino que también se traduce en mejoras sustanciales en la ortografía, resaltando su eficacia como herramienta pedagógica en el ámbito educativo.

En un análisis comparativo realizado por Flores (2023) sobre los elementos pedagógicos y tecnológicos fundamentales de la enseñanza tradicional y la enseñanza con gamificación, se dedujo que esta constituye una alternativa creativa y motivadora para docentes y estudiantes. Esta metodología no solo mejora significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con las actividades de lectoescritura, sino que también ofrece un valioso respaldo y complemento para estos procesos. La evidencia recabada indica que los niños muestran un genuino interés y entusiasmo al emplear estas estrategias didácticas, y los docentes coinciden en que proporciona beneficios esenciales e indispensables, como motivación, concentración, emoción y una mayor responsabilidad de los estudiantes en su aprendizaje a través del juego.

La ortografía desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de la lengua escrita. Es un elemento clave para la comunicación efectiva y la correcta interpretación de los textos escritos. Una ortografía adecuada facilita la comprensión y expresión de ideas, además de contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas, como la memoria, la atención y el razonamiento (Guamán & Álvarez, 2022). Por lo tanto, resulta fundamental dedicar tiempo y recursos al aprendizaje de la ortografía, y la gamificación emerge como una estrategia eficaz para alcanzar este objetivo.

En el campo de la ortografía, resulta imperativo explorar nuevas estrategias didácticas que transformen el estudio de esta disciplina en una experiencia educativa cautivadora, efectiva y accesible. Ante la creciente demanda de innovación en las aulas, Aranguren y Conde (2021) proponen la gamificación como un elemento integral y relevante, destacando que, aunque requiere una planificación adicional, presenta una metodología de aplicación simple y de fácil comprensión.

El propósito fundamental de este estudio fue investigar en qué medida la gamificación puede contribuir al desarrollo del aprendizaje creativo de la ortografía en la Unidad Educativa Costa Azul, identificar los factores que han contribuido al bajo rendimiento ortográfico y evaluar si la implementación de estrategias de gamificación mejora no solo los resultados académicos, sino también el interés de los estudiantes por la ortografía, fomentando una participación más activa y creativa.

Para consolidar esta investigación, se estableció como objetivo general analizar el estado actual del aprendizaje de la ortografía entre los estudiantes, identificando las principales dificultades y deficiencias en esta competencia. Fue necesario diseñar y desarrollar un programa de gamificación adaptado al contexto de la ortografía que incluyera elementos de juego, desafíos y recompensas para promover la motivación y la participación de los estudiantes. El objetivo final consistió en evaluar el impacto de la implementación de la gamificación en el aprendizaje creativo de la ortografía, basándose en los resultados de aprendizaje del estudiantado.

La literatura existente resalta la importancia de mejorar las competencias ortográficas para asegurar una comunicación efectiva en diversos contextos académicos y profesionales (Jiménez et al., 2023). Estudios previos han indicado que la deficiencia en habilidades ortográficas afecta la calidad de los textos escritos por los estudiantes (Herrera et al., 2022). La enseñanza tradicional, centrada en la memorización de reglas, no ha conseguido abordar estos desafíos de manera efectiva (Fernández, 2015).

Investigaciones recientes han mostrado resultados positivos al aplicar la gamificación en diversos campos educativos, estimulando la participación y motivación de los estudiantes (Liberio, 2019). No obstante, la aplicación específica de esta estrategia en el contexto de la ortografía y su impacto en el aprendizaje creativo aún requiere mayor exploración. La literatura existente sobre este tema es limitada, lo que resalta la necesidad de promover futuras investigaciones en torno a las gamificaciones y su inferencia en el aprendizaje de la ortografía.

En complemento a esta investigación, se definieron las variables del estudio para contribuir al enfoque descriptivo. García et al. (2020) indican que la gamificación implica el uso de elementos y técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos con el objetivo de motivar, comprometer y mejorar la participación de las personas. Esta estrategia aprovecha la naturaleza intrínsecamente motivadora de los juegos para influir en el comportamiento de las personas, ya sea para mejorar el aprendizaje, fomentar la productividad en el trabajo, promover la participación en comunidades en línea o motivar cambios de comportamiento en el ámbito de la salud.

Cornellá et al. (2020) definen la gamificación como una técnica que busca aprovechar la naturaleza lúdica inherente a los juegos para influir en el comportamiento humano en diversos ámbitos: educativo, laboral, de salud y social. Al incorporar elementos como recompensas, competencia, desafíos y niveles, busca hacer que las actividades cotidianas resulten más atractivas, estimulantes y gratificantes, incentivando así el logro de objetivos específicos.

En cuanto a la ortografía, Cabanillas (2021) la describe como un conjunto de normas y reglas que establecen la correcta manera de escribir las palabras de un idioma, incluyendo la utilización correcta de letras, acentuación, puntuación y otros elementos que aseguran la claridad y coherencia en la comunicación escrita. Custodio y Rodríguez (2021) afirman que la ortografía se refiere a la habilidad de escribir correctamente, aplicando las reglas y normas gramaticales, y de puntuación. Una buena ortografía es fundamental para una comunicación efectiva y para transmitir ideas de manera precisa y comprensible.

A continuación, se presenta el fundamento teórico que respalda la investigación integrando las variables de estudio.

Aprendizaje creativo

El aprendizaje creativo representa un enfoque pedagógico que va más allá de la simple adquisición de conocimientos, centrándose en el fomento de habilidades y actitudes que potencian la capacidad de los estudiantes para pensar de manera innovadora y resolver problemas creativamente. Este enfoque reconoce que la creatividad no es solo un rasgo innato, sino una habilidad que puede desarrollarse mediante experiencias educativas intencionadas. Implica estimular la imaginación, la originalidad y la flexibilidad cognitiva, permitiendo a los

estudiantes abordar los desafíos desde perspectivas diversas y encontrar soluciones novedosas (Loor & Alarcón, 2021).

El aprendizaje creativo se basa en la premisa de que la creatividad no es exclusiva de las artes, sino que puede integrarse en todas las disciplinas académicas. Busca superar las estructuras educativas tradicionales, promoviendo entornos que fomenten la experimentación y la expresión libre de ideas. La enseñanza basada en este enfoque valora la exploración, el pensamiento crítico y la resolución original de problemas, en lugar de limitarse a la memorización de hechos. Los educadores desempeñan un papel esencial al crear contextos que nutran la creatividad, alentando la curiosidad, permitiendo el error como parte del proceso y proporcionando oportunidades para la colaboración y la expresión individual (Cruz et al., 2020).

En la era actual, marcada por rápidos cambios y demandas cada vez más complejas, el aprendizaje creativo se vuelve esencial para preparar a los estudiantes para el futuro. Las habilidades creativas, como la resolución de problemas, la adaptabilidad y la innovación, son cada vez más valoradas en entornos académicos y profesionales. El aprendizaje creativo no solo contribuye al desarrollo integral de los individuos, sino que también fomenta la construcción de una sociedad más innovadora y resiliente (Álamos & Montes, 2022). A medida que el mundo se enfrenta a desafíos complejos y cambiantes, la capacidad de pensar creativamente se convierte en un activo valioso para abordar problemas globales y encontrar soluciones sostenibles.

Aprendizaje creativo: evaluación de la ortografía

El aprendizaje creativo en el contexto de la evaluación ortográfica combina el desarrollo de habilidades ortográficas con la estimulación de la creatividad en el proceso educativo. Tradicionalmente, la ortografía se ha abordado de manera estructurada, centrada en la memorización de reglas y la repetición de ejercicios. Sin embargo, al integrar el aprendizaje creativo en la evaluación ortográfica, este proceso se transforma en una experiencia más dinámica y motivadora (Cueva et al., 2023).

La evaluación ortográfica en el marco del aprendizaje creativo incluye elementos que fomentan la expresión individual y la aplicación práctica de las reglas ortográficas. Los estudiantes pueden crear historias, poemas o juegos de palabras que demuestren su dominio de la ortografía y estimulen su imaginación y creatividad. Este enfoque mejora la retención de las reglas ortográficas al vincularlas con experiencias significativas y promueve un interés más profundo en el perfeccionamiento de estas habilidades (Jiménez et al., 2023).

Además, la evaluación ortográfica basada en el aprendizaje creativo incorpora métodos interactivos y colaborativos. Los estudiantes participan en actividades grupales donde corrigen y mejoran colectivamente textos escritos, fomentando el intercambio de ideas y el aprendizaje entre pares (Ávila et al., 2021). Estas aproximaciones evalúan las habilidades ortográficas individuales y fortalecen la comprensión colectiva y la colaboración, habilidades esenciales en entornos académicos y profesionales.

La metodología propuesta en esta investigación abarcó una fase inicial de análisis del estado actual del aprendizaje ortográfico mediante evaluaciones y diagnósticos. Posteriormente, se diseñó y desarrolló una intervención gamificada adaptada a las necesidades específicas de la

ortografía, incluyendo elementos de juego, desafíos y recompensas. Esta estrategia se implementó exitosamente, seguida de una evaluación exhaustiva del impacto en el aprendizaje creativo, obteniendo resultados académicos y observaciones cualitativas.

Este estudio aborda la problemática de la ortografía en la Educación General Básica subnivel superior mediante la aplicación de la gamificación. La revisión de la literatura respalda la relevancia del tema, destacando la necesidad de estrategias pedagógicas efectivas. La metodología permitió evaluar integralmente el impacto de la gamificación en el aprendizaje creativo de la ortografía, ofreciendo posibles soluciones para mejorar la calidad educativa en este ámbito.

Método

El diseño metodológico de esta investigación se basa en un enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), que comprende cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Este enfoque facilita la participación de los estudiantes, promoviendo la colaboración y la mejora continua. Según Espinoza (2020), la IAP integra la investigación y la acción para abordar problemas específicos, involucrando activamente a los participantes en todas las etapas del proceso.

La investigación es de tipo cualitativo de nivel descriptivo, enfocada en comprender en profundidad las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a la gamificación aplicada a la ortografía, Salazar (2020) indica que este tipo de investigación permite una comprensión detallada de un fenómeno particular, sin buscar establecer relaciones causales o generalizaciones estadísticas. Este enfoque se utiliza para explorar, describir y comprender la complejidad de un tema desde la perspectiva de los participantes, capturando su significado y contexto.

Las unidades de análisis consistirán en estudiantes de noveno grado de una institución educativa fiscal en el distrito del cantón Manta. La selección se realizará a partir de la matrícula y se garantizará la privacidad mediante el consentimiento informado y la seudonimización de los datos. Los instrumentos de investigación incluirán un diagnóstico ortográfico, un plan de intervención con estrategias de gamificación, grupos focales, pretest ortográfico y un cuestionario de evaluación de ortografía.

La recolección de datos se llevará a cabo mediante entrevistas semiestructuradas con estudiantes, docentes y expertos, así como a través de observaciones en el aula para registrar la participación y el compromiso durante las actividades de gamificación. Para el análisis de datos cuantitativos, se emplearán estadísticas descriptivas e inferenciales, mientras que los datos cualitativos se someterán a análisis de contenido para identificar patrones emergentes relacionados con la percepción de los participantes sobre la gamificación.

Con respecto a las condiciones éticas, se obtendrá el consentimiento informado de todos los participantes y se garantizará la confidencialidad y el anonimato en el manejo y reporte de los datos. El estudio se regirá por los principios éticos de la investigación, respetando los derechos y la dignidad de los participantes en todo momento.

Resultados

Tabla 1

Pretest

Número de preguntas	Pretest		
	Correctas	Incorrectas	Total
1	15	25	40
2	20	20	40
3	18	22	40
4	25	15	40
5	29	11	40
6	19	21	40
7	25	15	40
8	12	28	40
9	14	26	40
10	17	23	40

El análisis de la Tabla 1 corresponde al pretest realizado en la Unidad Educativa Costa Azul del cantón Manta, enfocado en la utilización de la gamificación para el aprendizaje creativo de la ortografía en estudiantes de noveno grado. Los resultados muestran un promedio general de respuestas correctas del 19.4 y de respuestas incorrectas del 20.8. Estos datos indican una tendencia hacia el error, lo que sugiere la necesidad de una comparación con estándares educativos para explorar la correlación entre el rendimiento y la participación en actividades de gamificación. Identificar estos aspectos es clave para mejorar los resultados observados.

Según Montecino (2023), en el contexto educativo, la gamificación implica la incorporación de elementos de juego en el proceso de aprendizaje para motivar y comprometer a los estudiantes. Este análisis destaca la necesidad de mejorar el aprendizaje ortográfico y considerar el uso de estrategias gamificadas para abordar estas deficiencias específicas. La intervención propuesta incluye elementos gamificados, cuya planificación e implementación se describen a continuación.

Planificación

Con base en el diagnóstico inicial, se optó por la gamificación como estrategia metodológica para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía, específicamente en el uso de las letras C, S y Z. Se eligió una actividad de deletreo como herramienta principal. Chacón (2021) indica que estas actividades deben diseñarse de manera creativa para maximizar la participación y el interés de los estudiantes, permitiéndoles practicar de manera lúdica y efectiva el correcto uso de C, Z y S en diferentes contextos.

Como segunda herramienta para fortalecer las competencias ortográficas en el uso de las letras C, Z y S, se implementó la elaboración y resolución de crucigramas. Esta actividad se llevó a cabo en grupos de cuatro estudiantes, fomentando la colaboración y la interacción entre ellos. Durante la fase de diseño de los crucigramas, se enfatizó la inclusión de una amplia variedad de palabras, que abarcaban desde sustantivos hasta verbos y adjetivos.

Garnica y Romero (2023) señalan que la diversidad de palabras es esencial para abordar los diferentes contextos y aplicaciones de las letras C, Z y S, permitiendo a los estudiantes enfrentarse a diversas situaciones lingüísticas. Al incorporar un amplio rango de vocabulario en los crucigramas, se buscó que los estudiantes no solo practicaran las reglas ortográficas específicas, sino también que las aplicaran en contextos variados y relevantes.

Implementación

Una vez realizada la planificación, se procedió a implementar las estrategias de gamificación, las cuales se desarrollaron en dos sesiones. En la primera sesión, una vez formados los grupos, se llevó a cabo el juego de deletreo. Cada integrante del grupo aportó con 5 tarjetas con palabras para utilizar en el juego. Posteriormente, se juntaron las tarjetas y se inició el juego, donde cada palabra correctamente deletreada equivalía a un punto, mientras que los errores no sumaban puntos. Se realizaron 5 rondas y al final de cada una se seleccionó un jugador para representar al grupo ante el salón en una ronda final, de la cual salieron 3 ganadores. Al principio del juego, los estudiantes experimentaron cierto temor al deletrear, pero con el tiempo ganaron confianza y lo hicieron con gran seguridad y fluidez.

En la segunda sesión, se continuó trabajando con los mismos grupos. En esta sesión, cada grupo elaboró un crucigrama en el cual aplicaron las reglas aprendidas sobre el uso de las letras C, S y Z. Escribieron palabras correctas e incorrectas dentro del crucigrama y en las pistas de las palabras a buscar escribieron la palabra antes de aplicar la regla. Una vez elaborados los crucigramas, se intercambiaron aleatoriamente entre los grupos para resolverlos.

Después de finalizadas las dos sesiones, se realizó un grupo focal en el cual los participantes estuvieron de acuerdo en que implementar estas estrategias en clase les pareció que la clase fue más creativa y dinámica. También coincidieron en que les ayudó a aprender de manera divertida y a mejorar su ortografía, especialmente en lo que respecta al uso de la C, S y Z.

Finalmente, sugirieron que se continúen aplicando este tipo de estrategias, ya que consideran que hacen que el aprendizaje sea más divertido. Esta sugerencia se enmarca en la necesidad de renovar paradigmas y enfoques en la educación. Además, destacaron la importancia de incorporar la tecnología en la labor del docente y el valor de disfrutar y aprender

mediante la gamificación, lo que conduce a un aprendizaje significativo y a la transmisión de experiencias compartidas.

Tabla 2

Posttest en contraste con el Pretest

Número de preguntas	Pretest			Posttest		
	Correctas	Incorrectas	Total	Correctas	Incorrectas	Total
1	15	25	40	34	6	40
2	20	20	40	36	4	40
3	18	22	40	37	3	40
4	25	15	40	33	7	40
5	29	11	40	35	5	40
6	19	21	40	28	12	40
7	25	15	40	29	11	40
8	12	28	40	34	6	40
9	14	26	40	30	10	40
10	17	23	40	25	15	40

El análisis de los resultados del *posttest* en contraste con el *pretest* revela una mejora significativa en el rendimiento ortográfico de los estudiantes tras la implementación de la estrategia de gamificación. En términos generales, se observa un aumento en el promedio de respuestas correctas, lo que indica que la aplicación de elementos lúdicos ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje creativo de la ortografía. La reducción significativa en el número de respuestas incorrectas sugiere una efectividad considerable en la corrección de errores ortográficos, respaldando la utilidad de la gamificación como estrategia didáctica.

Al examinar individualmente cada pregunta, se evidencia que la mayoría de los estudiantes han experimentado mejoras en su desempeño ortográfico, con un aumento en el número de respuestas correctas en comparación con el *pretest*. La intervención realizada en esta investigación permitió identificar áreas específicas de fortaleza y debilidades, lo que podría orientar ajustes en las estrategias de enseñanza de la institución.

Además, la correlación entre la participación en actividades de gamificación y el aumento en el rendimiento subraya la importancia de seguir explorando y refinando estas prácticas pedagógicas para un aprendizaje más efectivo y creativo en el ámbito ortográfico, incorporando elementos de innovación. Según Farías y Bottcher (2023), estos contrastes permiten observar la variedad en la forma en que se presentan los conceptos, ya sea a través de juegos, videos, *quizziz* o actividades prácticas, logrando mantener el interés y adaptándose a diferentes estilos de aprendizaje.

Discusión

La discusión de los resultados obtenidos en este estudio sobre la eficacia de la gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje creativo de la ortografía en estudiantes de Educación General Básica subnivel superior se enriquece al considerar los datos del pretest y *postest*. Los hallazgos revelan una mejora sustancial en la precisión ortográfica tras la implementación de la gamificación, respaldando así la eficacia de esta estrategia. La reducción en el número de respuestas incorrectas y el aumento en las respuestas correctas en el *postest* sugieren que la gamificación ha sido clave para corregir errores ortográficos y fortalecer las competencias lingüísticas de los estudiantes.

En consonancia con los objetivos específicos del estudio, el análisis detallado de los resultados del pretest y *postest* proporcionó información crucial para diseñar estrategias de gamificación más precisas y centradas. La adaptación contextual del programa de gamificación a las características específicas de la Unidad Educativa Costa Azul emergió como un elemento esencial para el éxito de la estrategia, destacando la importancia de personalizar enfoques pedagógicos. La retroalimentación positiva durante los grupos focales respalda la idea de que la gamificación no solo mejora la precisión ortográfica, sino que también motiva y compromete a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Aunque estos resultados son alentadores, se reconoce la necesidad de investigaciones adicionales para explorar las variables que podrían influir en la transferencia a largo plazo de estas habilidades ortográficas mejoradas fuera del entorno educativo controlado. Este estudio contribuye significativamente a la literatura existente al proporcionar evidencia empírica sólida sobre la aplicabilidad y los beneficios de la gamificación en el contexto específico de la ortografía en niveles educativos superiores.

Conclusiones

La investigación reveló que la gamificación ha demostrado ser una estrategia efectiva para promover el aprendizaje creativo de la ortografía en estudiantes de Educación General Básica subnivel superior. Los resultados obtenidos a lo largo de la implementación indican mejoras significativas en las habilidades ortográficas de los participantes, respaldando la hipótesis de que la integración de elementos de juego, desafíos y recompensas puede generar un aumento sustancial en la eficacia del proceso de enseñanza de la ortografía.

El análisis del estado actual del aprendizaje de ortografía arrojó una comprensión detallada de las dificultades enfrentadas por los estudiantes. Se identificaron patrones consistentes de errores ortográficos, destacando áreas específicas de mejora. Este conocimiento fue clave para el diseño de estrategias de gamificación específicas que abordaran las deficiencias identificadas, proporcionando así un enfoque más personalizado y eficaz para el aprendizaje ortográfico.

La creación y aplicación del programa de gamificación dio como resultado un enfoque dinámico y atractivo para el aprendizaje de la ortografía. La adaptación contextual del programa, incorporando elementos específicos del entorno educativo de la Unidad Educativa Costa Azul, fue clave para mantener el interés y la participación de los estudiantes. La

retroalimentación positiva y el entusiasmo observado durante las actividades de gamificación indican que este enfoque innovador logró sus objetivos de motivación y participación.

La evaluación del impacto reveló mejoras notables en el aprendizaje creativo de la ortografía como resultado directo de la implementación de la gamificación. Los resultados académicos del estudiantado mostraron un aumento significativo en la precisión ortográfica, respaldando la eficacia de la estrategia. Además, las opiniones expresadas por los estudiantes durante las entrevistas sugieren un cambio positivo en la percepción y actitud hacia la ortografía, indicando que la gamificación no solo mejora las habilidades técnicas, sino que también fomenta un enfoque más positivo y participativo en el proceso de aprendizaje.

Contribuciones de los autores

MVVL: Idea de investigación.

MVVL: Elaboración de proyecto.

MVVL: Diseño de investigación.

MVVL: Preparación de instrumentos.

MVVL: Toma de datos.

MVVL Ordenamiento de datos.

MVVL y FSMM: Análisis de datos.

MVVL y FSMM: Resultados.

MVVL y FSMM: Conclusiones.

MVVL: Elaboración de artículo.

Responsabilidad ética y legal

Consentimiento informado de los participantes del estudio con compromiso de confidencialidad de los datos. Además, se autorizó la desgrabación y uso de la información previa lectura de los registros realizados en la investigación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de interés.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El presente trabajo fue autofinanciado por los autores.

Correspondencia: e.mvillavicencio@sangregorio.edu.ec

ISSN: 2617 – 0337

Referencias

- Álamos, J., & Montes, R. (2022). Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: una experiencia didáctica en el aula de Música. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 155-183. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662022000100155&lng=es&tlng=es.
- Aranguren Bolaño, J., & Conde Gutiérrez, A. (2021). *La gamificación como estrategia para el mejoramiento de la competencia lectoescritora en estudiantes de básica primaria*. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <http://hdl.handle.net/10584/11425>
- Ávila, B., Salguero, S., & Calva, D. (2021). Estrategias metodológicas activas para el aprendizaje de la ortografía en la Educación General Básica. *Revista Ciencia & Sociedad*, 1(1), 12-26. <https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/5/6>
- Cabanillas, C. A. (2021). Estrategias y métodos para mejorar la ortografía. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 457-475. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2381>
- Chacón, C. R. (2021). *Actividades para favorecer el uso correcto de las inadecuaciones /s/-/c/-/z/ en educandos de quinto grado* [Tesis de grado, Universidad de Holguín].
- Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>.
- Cruz, T. M., Toledo, C. C., Palomeque Pinos, M. G., & Cruz Gavilanez, Y. D. (2020). La teoría de aprendizaje que más se adapte al nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 339-357. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1716>
- Cueva, K. J., Ramos, B. A., Capa, S. E., Villacís, J. A., & Jiménez, T. d. (2023). Las estrategias metodológicas y su aporte en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía de los estudiantes de quinto grado. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 1673-1713. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i6>
- Custodio, C., & Rodríguez, C. Y. (2021). La ortografía, un breve recorrido hasta formación docente. *InterCambios*, 8(1), 71-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.29156/inter.8.1.8>
- Davidson, M. S., & Bórquez, B. (2021). Didáctica de la ortografía: la gamificación como herramienta de aprendizaje. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH* (40), 113-126. <http://2020.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/458/612>
- Espinoza, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción participativa. *Conrado*, 16(76), 342-349. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442020000500342&lng=es&tlng=es.

- Espinoza, K. M., & Nivicela, D. A. (2022). *Estrategias metodológicas y el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes de 5º de Educación General Básica* [Tesis de grado, Universidad Laica Vicente Rocafuerte]. Repositorio ULVR. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/5212>
- Farias, A. C., & Bottcher, L. (2023). Gamificación en el aprendizaje de lengua española. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, 12(2), 108-120. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8302120>
- Flores, E. M. (2023). *Uso de herramientas de gamificación como estrategias para el aprendizaje de lengua y literatura en los estudiantes de tercer año de educación general básica en la Unidad Educativa "María Angélica Idrobo"* [Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte]. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/15268>
- García, F., Cara, J. F., Martínez, J., & Cara, M. M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Una aproximación teórica. Logía, educación física y deporte: *Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1(1), 16-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643607>
- Garnica, C. M., & Romero, D. L. (2023). *Taller de escritura de cuentos infantiles, para fortalecer el empleo de las Reglas Ortográficas, en el Sexto de EGB, de la Unidad Educativa "Cuidad de Cuenca"* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2923>
- Guamán, Á. V., & Álvarez, M. I. (2022). Gamificación en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del sexto año de educación básica. *Conciencia Digital*, 5(3), 73-91. <https://doi.org/https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i4.2353>
- Jiménez, A., Cartuche, M., & Valle, M. (2023). Estrategias Didácticas: acciones efectivas para fortalecer la ortografía. *Tesla*, 3(2), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.55204/trc.v3i2.e152>
- Loor, K., & Alarcón, L. A. (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los Estilos de Aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(48), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.36097/rsan.v0i48.1934>
- Montecino, S. (2023). La Gamificación como Metodología Didáctica en la Enseñanza de la Interpretación Consecutiva. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 75-83. <https://doi.org/https://doi.org/10.37843/rtd.v16i2.379>
- Noblecilla, A. J., Llerena, K. M., & Mendoza, C. M. (2022). *La gamificación y el proceso de construcción ortográfica en los estudiantes de sexto grado de EGB de la Unidad Educativa Arqueólogo Julio Viteri Gamboa* [Tesis de grado, Universidad Estatal de Milagro]. <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/6558>
- Quevedo, P. A., & Eliana, Á. R. (2022). OVA "Juguemos con la ortografía" como estrategia para fortalecer la ortografía en estudiantes de quinto grado de primaria del colegio Nuestra Señora de La presentación centro [Tesis de maestría, Universidad Libertadores]. <http://hdl.handle.net/11371/6090>

- Ramírez, L. (2020). *Uso de herramientas de gamificación como estrategias didácticas complementarias en la correcta acentuación ortográfica en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública del distrito de La Molina* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/10657>
- Salazar, L. S. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *CIENCIAMATRIA*, 6(11), 101-110. <https://doi.org/https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>
- Salinas, D. G., & Sánchez, D. E. (2022). *La gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del uso de los signos de puntuación de los estudiantes de sexto grado de EGB de la unidad educativa República del Ecuador* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2387>

Trayectoria académica

Viviana Villavicencio Loor

Ingeniera en Informática, docente del sistema educativo (Básico, Bachillerato) desde el año 2010 en varios cantones de la Provincia de Manabí - Ecuador.

Francisco Samuel Mendoza Moreira

Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Profesor Agregado III e Investigador Agregado I. Especialista en Currículo y Evaluación desde el estudio de imaginarios sociales y Transhumanismo. Líder del grupo de investigación Educación, Tecnología y Sociedad Digital

Inteligencia emocional y nivel de actividad física pospandemia en estudiantes universitarios de Lima

Emotional intelligence and level of postpandemic physical activity in university students in Lima

Recibido: 28 de noviembre 2023 Evaluado: 15 de enero 2024 Aceptado: 1 de abril 2024

Janeth Paola Aquino Llanos

Autor correspondiente: janetha669@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-6406-8594>
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Marco Antonio Villanueva Ruíz

mvillanuevar@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0009-0007-3446-1322>
Universidad Nacional mayor de San Marcos, Perú.

Marco Antonio Tejada Mendoza

mtejadam@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-0881-6613>
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

José Antonio Villacorta Huapaya

jvillacortah@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-8174-165-X>
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Giovanni Jeffrey Corvetto Castro

gcorvettoc@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3320-0538>
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Como citar

Aquino, J. P., Villanueva, M. A., Tejada, M. A., Villacorta, J. A. y Corvetto, G. J. (2024). Inteligencia emocional y su relación con el nivel de actividad física pospandemia en estudiantes universitarios, 2022. *Revista EDUCA UMCH* (24), 111-125. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.290>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons Atribución* 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index>

revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

La investigación analiza la relación entre la inteligencia emocional y el nivel de actividad física de estudiantes de una universidad pública de Lima. Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, descriptivo correlacional no experimental transversal. La muestra, conformada por 138 estudiantes de los últimos dos años de la Facultad de Educación, fue seleccionada de manera intencionada o por conveniencia. Se utilizaron dos escalas: la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24), que mide inteligencia emocional, y el *International Physical Activity Questionnaire* IPAQ. Los resultados indican que el 53,8 % de los hombres tiene un nivel de inteligencia emocional bajo, mientras que el 30,2 % tiene un nivel moderado, acumulando un total de 84 %. Solo el 16 % se clasifica como alto. En el caso de las mujeres, el 61,3 % tiene una inteligencia emocional clasificada como bajo, el 32,3 % como moderado, acumulando un total del 93,5 %. Solo el 6,5 % se clasifica como alto. En cuanto a los niveles de actividad física, los estudiantes de 18 a 20 años presentan el mayor sedentarismo, con un 50 %, seguidos por los de 24 a 27 años, con un 41,4 %, los de 21 a 23 años, con un 39,7 %, y los de 27 a 32 años, con un 14,3 %. El análisis del coeficiente de correlación de Spearman entre ambas variables arroja un resultado de 0.100, con un valor p (bilateral) de 0,245; lo cual lleva a aceptar la hipótesis nula.

Palabras clave: *inteligencia emocional, actividad física, salud, poblaciones universitarias.*

Summary

The research carried out analyzes the relationship between emotional intelligence and the level of physical activity of university students at a public university in Lima. Study with a quantitative, descriptive, non-experimental correlational cross-sectional approach. The sample was intentional or by convenience and was made up of 138 students from the last two years of the Faculty of Education. To collect the data, two international scales were used: “Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)” to measure emotional intelligence and “international physical activity test IPAQ”. The results indicate that men have 53.8 % EI classified as low 30.2 % moderate, the accumulated being 84%, 16% classified as high. While women 61.3 % of I.E classify as low, 32.3 % moderate, the accumulated is 93.5 %, with only 6.5 % classifying high, as for the levels of physical activity, those with the greatest sedentary lifestyle are students from 18 to 20 years old with 50 %, followed by those from 24 to 27 years old with 41.4%, those from 21 to 23 years old with 39.7 % and those from 27 to 32 years old with 14.3 %. In the analysis of the Spearman correlation coefficient between both variables, the result is 0.100 and has a p-value (bilateral) of 0.245, so the null hypothesis was accepted.

Keywords: *emotional intelligence, physical activity, health, university populations.*

Introducción

En las últimas décadas se ha dado vital importancia a la inteligencia emocional en diversos ámbitos de las ciencias. Estas capacidades intelectivas, no consideradas fundamentales en la educación tradicional, han demostrado ser esenciales en el ámbito empresarial, social, salud y en el desarrollo de la personalidad en todas las dimensiones humanas (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2017; García, 2016; Goleman, 1996; Velasco, 2014). La inteligencia emocional abarca “un amplio número de habilidades y rasgos de personalidad: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control de emociones, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, resolver problemas de forma interpersonal, habilidades sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto” (Velasco, 2014, p.1). Además, es sinónimo de personalidad, rasgos de carácter, habilidades blandas, sociales, emocionales, que se manifiestan a través de comportamientos de arraigo fisiológico, neurofisiológico, reacciones de pensamiento, así como habilidades aprendidas que pueden ajustarse y mejorarse con el tiempo (Goleman, 1996). La inteligencia emocional depende de los entornos educativos formales y no formales, así como de la historia y cultura de cada individuo. “El ser humano no puede ser sin una conciencia sociocultural, histórica y psicosomática que se conjugan para constituirlo” (Murcia & Corvetto, 2021, p. 56).

Por otro lado, el sedentarismo y la inactividad física han ocasionado en los últimos años el desarrollo de enfermedades no transmisibles, como hipertensión, diabetes, osteoporosis, obesidad y algunos tipos de cáncer, lo que ha incrementado las altas tasas de mortalidad y morbilidad (Hadri et al., 2022; Jemna et al., 2022; Nordstoga et al., 2019; Ramírez, 2020). El 60 % de la población mundial es sedentaria, y esta condición se asocia con el desarrollo de enfermedades crónicas no transmisibles, siendo la inactividad física una de las principales causas de riesgo de muerte. El desarrollo tecnológico, el uso prolongado de computadoras, televisores y videojuegos, la falta de áreas verdes, la contaminación, el tráfico vehicular y la falta de tiempo libre son factores que contribuyen al sedentarismo (Bull et al., 2020; Organización Mundial de la Salud, 2020).

La emergencia mundial causada por el covid-19 confinó a las personas en sus hogares. En algunos países, debido a la falta de sistemas de salud sostenibles, la población permaneció confinada durante casi dos años. Esta situación no solo incrementó el sedentarismo, sino que también generó problemas psicológicos relacionados con la depresión y la ansiedad. Estudios realizados en estudiantes universitarios indican que quienes sufrían de estas condiciones psicológicas se alejaban más de la práctica de actividad física (Crespo & González, 2022; Cáceres, 2022; Coakley et al., 2021; García-Campanario et al., 2022; Reyes-Molina et al., 2022; Rodríguez et al., 2022; Rodríguez et al., 2021; Rogowska et al., 2020; Talapko et al., 2021).

El retorno a la presencialidad, tras la llegada y distribución de las vacunas, se realizó de manera progresiva, siendo los sujetos entre 18 a 32 años los últimos en recibir la dosis. Este grupo incluye a la población universitaria. En algunas instituciones, la educación remota se mantuvo durante todo el año 2022, mientras que otras incorporaron a sus estudiantes de manera presencial. Uno de los objetivos de la presente investigación es determinar el nivel de actividad física pospandemia de los estudiantes universitarios y prevenir el riesgo de salud causado por el sedentarismo.

Antes de la pandemia, investigaciones relacionadas con la práctica de actividad física en estudiantes universitarios indicaban una tendencia hacia la inactividad, siendo las mujeres quienes presentaban menores niveles de actividad (Corvetto & Hurtado, 2020; Corvetto, 2020; Flores et al., 2009; Pérez, 2013). Los estudios que comparan la actividad física en las últimas décadas y durante la pandemia afirman una disminución en la práctica. El nivel alto de actividad física en estudiantes bajó al 55.6 %, el nivel moderado al 10.9 %, y el nivel bajo incrementó a 111.1 %. Con relación a aquellos que realizaban actividad física con los porcentajes recomendados por la OMS, la práctica disminuyó del 36 % al 23 % (Alarcón & Llano, 2023). Investigaciones han demostrado que la inteligencia emocional está relacionada con la fuerza de voluntad de las personas para lograr sus objetivos y metas, las cuales están determinadas por sus motivaciones. Vaquero-Solís et al. (2020) encontraron correlaciones positivas entre actividad física, motivación, inteligencia emocional y estado de ánimo. Los estudiantes universitarios que practican actividad física poseen mayores niveles de inteligencia emocional y bienestar psicológico. Es necesario satisfacer sus necesidades psicológicas básicas para que se mantengan en la práctica, siendo un clima motivacional equilibrado el fin deseado. Asimismo, la inteligencia emocional y las necesidades psicológicas generan altos niveles de bienestar en las personas activas (Fernández-Ozcorta et al., 2017).

Método

El estudio fue de tipo básica-aplicativa-no experimental. Las variables no fueron manipuladas. Los investigadores no tuvieron control directo sobre estas variables, ya que habían sucedido previamente y no podían influir en sus efectos. Por ello, se analizó su frecuencia e interrelaciones (Hernández et al., 2014).

El diseño fue descriptivo correlacional, buscando la relación entre ambas variables. Además, describió el nivel de relación y permitió observar si existe correlación neutral, negativa o positiva (Hernández et al., 2014).

Población y muestra

La población estuvo compuesta por 450 estudiantes de la Facultad de Educación. La muestra, seleccionada a través de un muestreo por conveniencia o intencionada, incluyó a 138 estudiantes. No se consideraron como parte de la muestra a deportistas calificados, personas con lesiones o alguna discapacidad física temporal que pudieran alterar los resultados.

Se empleó la encuesta como técnica de recolección de datos y se utilizaron dos instrumentos internacionales validados en nuestro país: la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) para medir la inteligencia emocional y el *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ). Estas técnicas e instrumentos se utilizaron para recoger los datos y contrastar las hipótesis (Ñaupas, 2018).

Resultados

Variable inteligencia emocional.

La Tabla 1 muestra que el 53,8 % de los hombres posee una inteligencia emocional baja, el 30,2 % moderada y solo el 16 % obtuvo una clasificación alta. En el caso de las mujeres, el 61,3 % tiene una inteligencia emocional baja, el 32,3 % moderada, acumulando un total de 3,5 %, y solo el 6,5 % alta.

Tabla 1

Inteligencia emocional

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	Bajo	57	53,8	53,8
	Moderado	32	30,2	84,0
	Alto	17	16,0	100,0
	Total	106	100,0	
Mujer	Bajo	19	61,3	61,3
	Moderado	10	32,3	93,5
	Alto	2	6,5	100,0
	Total	31	100,0	

En la dimensión percepción, el 55,7 % tiene una percepción adecuada y el 23,6 % presta poca atención, lo que suma un 79,2 % en total. El 20,8 % presta bastante atención. En las mujeres, el 45,2 % tiene una percepción adecuada, el 48,4 %, presta poca atención y el 6,5 % presta demasiada atención.

Tabla 2

Dimensión percepción.

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	Presta poca atención	25	23,6	23,6
	Adecuada percepción	59	55,7	79,2
	Demasiada atención	22	20,8	100,0
	Total	106	100,0	
Mujer	Presta poca atención	15	48,4	48,4
	Adecuada percepción	14	45,2	93,5
	Demasiada atención	2	6,5	100,0
	Total	31	100,0	

En la dimensión comprensión, el 17,9 % de los hombres necesita mejorar su comprensión, mientras que el 36,8 %, tiene una comprensión adecuada, sumando un total del 54,7 %. Además, el 45,3 % muestra una excelente comprensión. En cuanto a las mujeres, el 6,5 % necesita mejorar su comprensión, el 51,6 % tiene una comprensión adecuada, y el 41,9 % muestra una excelente comprensión.

Tabla 3

Dimensión comprensión

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	Debe mejorar comprensión	19	17,9	17,9
	Adecuada comprensión	39	36,8	54,7
	Excelente comprensión	48	45,3	100,0
	Total	106	100,0	
Mujer	Debe mejorar comprensión	2	6,5	6,5
	Adecuada comprensión	16	51,6	58,1
	Excelente comprensión	13	41,9	100,0
	Total	31	100,0	

En la dimensión regulación, el 68,9 % de los hombres necesita mejorar su regulación, mientras que el 31,1 % tiene una regulación adecuada. En el caso de las mujeres, el 71 % necesita mejorar su regulación, siendo el 29 % las que tienen una regulación adecuada.

Tabla 4

Dimensión regulación

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	Debe mejorar su regulación	73	68,9	68,9
	Adecuada regulación	33	31,1	100,0
	Total	106	100,0	
Mujer	debe mejorar su regulación	22	71,0	71,0
	Adecuada regulación	9	29,0	100,0
	Total	31	100,0	

Variable nivel de actividad física

Los estudiantes de 18 a 20 años presentan un 50 % de actividad física, un 28,6 % moderada y un 21,4 % alta. En el grupo de 21 a 23 años, el 39,7 % tiene niveles bajos de actividad física, el 21,8 % moderados y el 38,5 % niveles altos. Para el grupo de 24 y 27 años, el 41,4 % muestra un nivel bajo, el 24,1 % moderado y el 34,5 % alto. Los estudiantes de 27 a 32, el 14,3 % tiene actividad baja, el 28,6 % moderada y el 57,1 % alta. Finalmente, el 100% de los estudiantes de 32 años en adelante presentan niveles bajos de actividad física.

Tabla 5*Nivel de actividad física.*

Edad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
18 años a 20 años	Bajo	7	50,0	50,0
	Moderado	4	28,6	78,6
	Alto	3	21,4	100,0
	Total	14	100,0	
21 años a 23 años	Bajo	31	39,7	39,7
	Moderado	17	21,8	61,5
	Alto	30	38,5	100,0
	Total	78	100,0	
24 años a 27 años	Bajo	12	41,4	41,4
	Moderado	7	24,1	65,5
	Alto	10	34,5	100,0
	Total	29	100,0	
27 años a 32 años	Bajo	2	14,3	14,3
	Moderado	4	28,6	42,9
	Alto	8	57,1	100,0
	Total	14	100,0	
32 años a más	Bajo	2	100,0	100,0

Se analizó la relación entre la inteligencia emocional y el nivel de actividad física entre los estudiantes en tiempos de pospandemia. Los resultados del coeficiente de correlación de Spearman entre estas dos variables fueron de 0,100 con un valor p (bilateral) de 0,245. Dado que el valor p supera el nivel de significancia normalmente aceptado de 0,05, se acepta la hipótesis nula, concluyendo que no existe relación entre estas dos variables.

Tabla 6

Relación entre Inteligencia Emocional y Actividad Física.

Correlaciones				
Rho de Spearman	Actividad física	Coefficiente de correlación	Actividad física 1,000	Inteligencia emocional ,100
		Sig. (bilateral)	.	,245
		N	137	137
	Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	,100	1,000
		Sig. (bilateral)	,245	.
		N	137	137

Se exploró la relación entre la percepción y el nivel de actividad física. El coeficiente de correlación de Spearman resultó ser -0,015, con un valor p de 0,866. Dado que el valor p supera el nivel de significancia de 0,05, se acepta la hipótesis nula, concluyendo que no existe relación significativa entre la variable y la dimensión estudiada.

Tabla 7

Relación entre Percepción y Actividad Física.

Correlaciones				
Rho de Spearman	Actividad física	Coefficiente de correlación	Actividad física 1,000	Percepción -,015
		Sig. (bilateral)	.	,866
		N	137	137
	Percepción	Coefficiente de correlación	-,015	1,000
		Sig. (bilateral)	,866	.
		N	137	137

Se analizó la relación entre la comprensión y el nivel de actividad física. El coeficiente de correlación de Spearman fue de 0,099 con un valor p de 0,249. Dado que el valor p excede el umbral de significancia de 0,05, se acepta la hipótesis nula, indicando que no existe relación significativa entre la dimensión y la variable.

Tabla 8*Relación entre Comprensión y Actividad Física.*

Correlaciones				
Rho de Spearman	Actividad física	Coefficiente de correlación	Actividad física	Comprensión
		Sig. (bilateral)	1,000	,099
		N	.	,249
	Comprensión	Coefficiente de correlación	137	137
		Sig. (bilateral)	,099	1,000
		N	,249	.

Se analizó la relación entre la regulación y los niveles de actividad física. El coeficiente de correlación Spearman fue de 0,126, con un valor p de 0,143. Aunque este valor p es el más cercano al nivel de significancia de 0,05 entre todas las correlaciones presentadas, sigue siendo mayor que 0,05. Por tanto, se acepta la hipótesis nula, concluyendo que no existe una relación significativa entre la entre la dimensión y la variable.

Tabla 9*Relación entre Regulación y Actividad Física.*

Correlaciones				
Rho de Spearman	Actividad física	Coefficiente de correlación	Actividad física	Regulación
		Sig. (bilateral)	1,000	,126
		N	.	,143
	Regulación	Coefficiente de correlación	137	137
		Sig. (bilateral)	,126	1,000
		N	,143	.

Discusión

Sánchez-Zafra et al. (2022) afirman en su investigación que las mujeres muestran mayor autoconcepto académico y atención, mientras que los hombres destacan en autoconcepto físico y reparación. Según estos autores, los estudiantes que practican actividades físicas exhiben niveles más altos de reparación en cuanto al autoconcepto físico y social en comparación con quienes no practican. Esto sugiere que una mayor actividad física favorece el desarrollo de la inteligencia emocional, coincidiendo parcialmente con nuestra investigación. En la dimensión percepción, el 55,7 % de los hombres tiene una percepción adecuada, mientras que el 23,6 % presta poca atención y el 20,8 % presta bastante atención, sumando un 79,2 %. Por su parte, el 45,2 % de las mujeres tiene una percepción adecuada, el 48,4 % presta poca atención y el 65 % presta demasiada atención.

Medina (2020) determina que el nivel de inteligencia emocional de los internos es de 64 % medio, 20 %, bajo y 16 % alto. Estos datos obtenidos antes del confinamiento se relacionan con los resultados obtenidos en nuestra investigación *pospandemia*. En los hombres, el 53,8 % tiene un nivel bajo, el 30,2 % moderado y solo el 16 % alcanza un nivel alto. En las mujeres, el 61,3 % presenta un nivel bajo, el 32,3% moderado, sumando un 93,5 %, en los niveles más bajo y solo un 6,5 % en nivel alto. El análisis de nuestros datos indica que la inteligencia emocional es predominantemente baja, especialmente en mujeres, lo cual sugiere la influencia del confinamiento en los estados emocionales de los estudiantes y la población en general.

Las actividades físico-deportivas son importantes y presentan en su práctica la motivación intrínseca para expresar nuestras emociones, así como permiten la regulación de estas (Acebes-Sánchez & Rodríguez-Romo, 2019). Nuestra investigación exploró la relación entre la actividad física y estas dimensiones, concluyendo con la aceptación de la hipótesis nula. Aunque se reconoce la influencia de la actividad física en el desarrollo emocional, no se encontró una relación con los niveles de práctica.

Conclusiones

Se encontró que, entre los hombres, el 53,8 % posee una inteligencia emocional baja, el 30,2 % moderada y solo el 16 % alta. En las mujeres, el 61,3 % tiene un nivel bajo, el 32,3 % moderado, sumando un 93,5 %, y solo un 6,5 % en el nivel alto.

Los estudiantes de 18 a 20 años presentan un 50 % de actividad física baja, un 28,6 % moderada y un 21,4 % alta. Aquellos de 21 a 23 años muestran un 39,7 % de nivel bajo, un 21,8 % moderado y un 38,5 % alto. En el grupo de 24 y 27 años, el 41,4 % tiene un nivel bajo, el 24,1 % moderado y el 34,5 % alto. Los estudiantes de 27 a 32 años presentan un 14,3 % de nivel bajo, un 28,6 % moderado y un 57,1 % alto. Finalmente, el 100 % de los estudiantes de 32 años en adelante tienen un nivel bajo de actividad física.

Al analizar la relación entre la inteligencia emocional y los niveles de actividad física en el pospandemia, el coeficiente de correlación de Spearman es de 0,100 con un valor p (bilateral) de 0,245. Al ser este valor p mayor que el nivel de significancia de 0,05, se acepta la hipótesis nula, determinando que no existe relación entre estas dos variables.

Contribuciones de los autores

JPAL: Conceptualización

MAVR: Análisis Formal

MATM: Investigación

JAVH: Metodología

GJCC: Responsabilidad de administración, supervisión y liderazgo para la planificación y ejecución de la actividad de investigación, incluida la tutoría externa al equipo central y la corrección de estilo.

Responsabilidad ética o legal

Manual de ética de CONCYTEC, se utilizó el gestor bibliográfico Mendeley

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de interés.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El presente trabajo fue autofinanciado por los autores.

Agradecimiento

A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Educación y a la Revista EDUCA UMCH.

Correspondencia: janetha669@gmail.com

Referencias

- Acebes-Sánchez, J., & Rodríguez-Romo, G. (2019). Relaciones entre el nivel de actividad física, experiencia deportiva e inteligencia emocional en alumnos de Grado de la Comunidad Madrid: Estudio de protocolo. *Retos*, 36(2), 23-28.
- Alarcón, A., & Llanos, L. F. (2023). Actividad física de estudiantes universitarios antes y durante el confinamiento por la Covid-19. *Revista Médica Herediana*, 33(4), 255-264. <https://doi.org/10.20453/rmh.v33i4.4404>
- Crespo, L., & González, M. C. (2022). *Afectación a los hábitos saludables de los universitarios durante el período de confinamiento por COVID-19*. <http://hdl.handle.net/10433/13712>
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Cáceres, R. (2022). *Actividad física en estudiantes durante el periodo de clases virtuales en tiempos de Covid-19, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de la UNMS <https://hdl.handle.net/20.500.12672/18360>
- Coakley, K. E., Lardier, D. T., Holladay, K. R., Amorim, F. T., & Zuhl, M. N. (2021). Physical Activity Behavior and Mental Health Among University Students During COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.682175>
- Corvetto, G., & Hurtado, D. R. (2020). Actividad física y corporeidad en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 113-130. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19236>
- Corvetto, G. (2020). *La corporeidad y la motricidad en su expresión de actividad física-deportiva en los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, análisis de los correlatos biológicos, demográficos, sociales, psicológicos y cognitivos* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de la UNMSM <https://hdl.handle.net/20.500.12672/15068>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2017). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-426. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2017). Reseña de libro: Motivación, inteligencia emocional y actividad física en universitarios. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 6. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2985>

- Flores, G., Ruiz, F., & García, M. E. (2009). Relación de algunos correlatos biológicos y demográficos con la práctica físico-deportiva en estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. (Relationship between some biological and demographics factors with physical-sport practice in college students. A case study of Guadalajara University, Mexico). *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 5(14), 59-80. <https://doi.org/10.5232/ricyde2009.01406>
- García, V. (2016). Inteligencia emocional y actividad física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 4, 119-146. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i4.2735>
- García-Campanario, I., Vanlinthout, L. E., Toro, R., Mangas, A., & Lagares-Franco, C. (2022). Impact of COVID-19 on Physical Activity and Lifestyles in Post-Confinement Sports Science Undergraduates. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9115. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159115>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos
- Hadri, Z., Benada, M., Djellouli, M., Boudalia, S., Rahali, A., & Araf, A. (2022). Prevalence of obesity and effect of sport activity on university students in Algeria. *Scientific African*, 17, e01319. <https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2022.e01319>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Alcance de la investigación. En *Metodología de la Investigación* (sexta edición, pp. 88–101). McGraw-Hill. http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2792/510_06_color.pdf
- Jemna, D.V., David, M., Depret, M.-H., & Ancelot, L. (2022). Physical activity and healthcare utilization in France: evidence from the European Health Interview Survey (EHIS) 2014. *BMC Public Health*, 22(1), 1355. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13479-0>
- Medina, R. (2020). *Nivel de inteligencia emocional de los internos de enfermería de una universidad pública de Lima - Perú, 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional de la UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/15800>.
- Murcia, N., & Corvetto, G. (2021). Motricidad y corporeidad como relaciones basadas en el desarrollo de lo humano. *Cinta de moebio*, 70, 55-67. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2021000100055>
- Ñaupas Paitán H. (2018). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos. En Ñ. P. Humberto, V. D. Marcelino, P. V. Jesús, & R. D. Hugo, *Metodología de la investigación* (5.ª ed., pp. 271-321). Ediciones de la U.
- Nordstoga, A. L., Zotcheva, E., Svedahl, E. R., Nilsen, T. I. L., & Skarpsno, E. S. (2019). Long-term changes in body weight and physical activity in relation to all-cause and cardiovascular mortality: The HUNT study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0809-2>
- Organización Mundial de la Salud. (2020, noviembre 20). *Actividad Física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

- Pérez, J. A. (2013). *Motivaciones y etapas de cambio de comportamiento ante la actividad físico-deportiva en estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México)*. <http://hdl.handle.net/10433/567>
- Ramírez, M. B. (2020). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física en estudiantes universitarios. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 7, 79-84. <https://doi.org/10.30827/digibug.49826>
- Reyes-Molina, D., Nazar, G., Cigarroa, I., Zapata-Lamana, R., Aguilar-Farias, N., Parra-Rizo, M. A., & Albornoz-Guerrero, J. (2022). Comportamiento de la actividad física durante la pandemia por COVID-19 y su asociación con el bienestar subjetivo y salud mental en estudiantes universitarios en Chile. *Terapia psicológica*, 40(1), 23–26. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082022000100023>
- Rodríguez, A., Pérez, S., Sánchez, A., De Mena, J. M., & Becerro, Y. M. (2022). Estado de ánimo y dependencia a la actividad física en estudiantes universitarios durante el confinamiento por COVID-19. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(3), 58-67. <https://doi.org/10.6018/cpd.423711>
- Rodríguez, N. S., Padilla, L. Á., Jarro, I. G., Suárez, B. I., & Robles, M. (2021). Factores de riesgo asociados a depresión y ansiedad por covid-19 (SARS-Cov-2). *Journal of America health*, 4(1). <https://doi.org/10.37958/jah.v4i1.64>
- Rogowska, A. M., Pavlova, I., Kuśnierz, C., Ochnik, D., Bodnar, I., & Petrytsa, P. (2020). Does physical activity matter for the mental health of university students during the COVID-19 pandemic? *Journal of Clinical Medicine*, 9(11). <https://doi.org/10.3390/jcm9113494>
- Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Lara-Sánchez, A. J., Shmatkov, D., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2022). Inteligencia emocional, autoconcepto y práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*, 14(1). <https://doi.org/10.58727/jshr.90752>
- Talapko, J., Perić, I., Vulić, P., Pustijanac, E., Jukić, M., Bekić, S., Meštrović, T., & Škrlec, I. (2021). Mental Health and Physical Activity in Health-Related University Students during the COVID-19 Pandemic. *Healthcare*, 9(7). <https://doi.org/10.3390/healthcare9070801>
- Vaquero-Solís, M., Amado, D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., & Iglesias-Gallego, D. (2020). Inteligencia emocional en la adolescencia: motivación y actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20(77). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.77.008>
- Velasco, J. J. (2014). La inteligencia emocional. *Industrial Data*, 4(1), 80. <https://doi.org/10.15381/idata.v4i1.6677>

Trayectoria académica

Janeth Paola Aquino Llanos

Maestría en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Especialista pedagógica en el Ministerio de Educación del Perú, consultora en el ámbito educativo.

Marco Antonio Villanueva Ruíz

Doctorado en Educación, magíster en Actividad Física para la Salud y Psicólogo de formación. Docente nombrado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y miembro del Grupo de Investigación Psicoeducativa de dicha casa de estudio.

Marco Antonio Tejada Mendoza

Magíster en Educación y doctorando en la misma disciplina. Docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y miembro del Grupo de Investigación Psicoeducativa de dicha casa de estudio.

José Antonio Villacorta Huapaya

Doctor en Ciencias Administrativas. Docente asociado a dedicación exclusiva en la Universidad Mayor de San Marcos y miembro del Grupo de Investigación Psicoeducativa de dicha casa de estudio.

Giovanni Jeffrey Corvetto Castro

Doctor en Educación, magíster en Actividad Física para la Salud. Docente asociado a dedicación exclusiva en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Investigador RENACYT y director del Grupo de Investigación Psicoeducativa en dicha casa de estudio. Conferencista destacado a nivel nacional e internacional, explora en profundidad los desafíos actuales en su área de especialización.

Plan de calidad ambiental y ambientalización en una universidad privada de Lima

Environmental Quality and Greening Plan at a Private University in Lima

Recibido: 15 de febrero 2024 Evaluado: 10 de marzo 2024 Aceptado: 15 de mayo 2024

Luis Oswaldo Vásquez Paulini

Autor corresponsal: lvasquez@umch.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8101-3019>

Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Vicenta Irene Tafur Anzualdo

vicenta.tafur@umch.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1888-7848>

Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Como citar

Vásquez, L. O. y Tafur, V. I. (2024). Plan de calidad ambiental frente a la ambientalización de la Universidad Marcelino Champagnat. *Revista EDUCA UMCH* (24), 126-143.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.319>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons Atribución* 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar las incidencias del Plan de calidad ambiental en la ambientalización de una universidad privada de Lima. La investigación fue básica, de alcance correlacional, diseño no experimental y transversal. La muestra, estuvo constituida por 136 estudiantes del ciclo I-2021 de todos los programas. Los instrumentos utilizados fueron cuestionario, con escala Likert. Se llegó a la conclusión de que la aplicación de los indicadores del Plan de calidad ambiental incide significativamente en la ambientalización de una universidad privada de Lima.

Palabras clave: *plan de calidad ambiental, ambientalización.*

Abstract

The objective of the study was to determine the impact of the Environmental Quality Plan on the environmentalization of a private university in Lima. The research was basic, correlational in scope, non-experimental and transversal design. The sample consisted of 136 students from the I-2021 cycle from all programs. The instruments used were a questionnaire, with a Likert scale. It was concluded that the application of the indicators of the Environmental Quality Plan significantly affects the environmentalization of a private university in Lima.

Keywords: *environmental quality plan, environmentalization.*

Introducción

Contribuir a la solución del problema del calentamiento global es el reto ineludible al que nos enfrentamos como humanidad, debido al aumento de las concentraciones del CO₂ en la atmósfera de origen antrópico. Según el sexto informe del Grupo Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC, 2021), esta situación es la causa del calentamiento global y, en consecuencia, del cambio climático.

Benayas et al. (2002), al formular la máxima “piensa globalmente, actúa localmente, instala el poder de transformación desde las actividades más simples, de los espacios donde vive, trabaja y estudia para evitar y revertir el deterioro de la naturaleza” (p. 2), llaman a un cambio en todos los ámbitos en los que se desenvuelve la humanidad diariamente y, la vez, interpelan a detener el deterioro de nuestra ecósfera, preservándola y conservándola para las futuras generaciones.

En este contexto, el Perú, a través del Ministerio de Educación (Minedu, 2018) y el Ministerio del Ambiente (Minam, 2019), ha diseñado estrategias de sostenibilidad. Por lo tanto, introducir el enfoque ambiental o ambientalizar la universidad no debe considerarse como un *cliché* o una estrategia para atraer postulantes, sino como una responsabilidad social y ambiental, dado que en ella se forman los educadores del mañana, quienes a su vez educan y forman a los decisores del futuro.

En tal sentido, la universidad representa un espacio fundamental para promover la comprensión de la relevancia estratégica de la conservación del entorno; idear soluciones a los desafíos que le afectan y fomentar comportamientos conscientes y responsables hacia el medioambiente (Cárdenas, 2013).

Las universidades, como parte de su misión, deben asumir la responsabilidad de formar a profesionales competentes, de manera que, al desempeñar sus labores profesionales, minimicen al máximo el impacto ambiental, como se indica en el trabajo de Cárdenas (2021).

Los comportamientos irresponsables en la sociedad han contribuido a acelerar la crisis ambiental climática que se vive en este nuevo milenio, y las universidades, como parte de la sociedad, no son la excepción. En este contexto, Gutiérrez y González (2005) afirmaron que el rol de las universidades en la sociedad contemporánea debe ser más activo en su mediación para edificar sociedades sostenibles, en virtud de su triple papel en la formación, investigación científica y difusión de la cultura.

De acuerdo con Leff (1996), las instituciones de educación superior deben organizar contenidos relacionados con la sostenibilidad ambiental e incorporarlos en el plan de estudios, con el propósito de capacitar a los futuros profesionales en el abordaje sostenible de los problemas ambientales inherentes a sus disciplinas. En todo caso, en la formación de los futuros profesionales, la universidad tiene la responsabilidad social de desarrollar la ambientalización y contribuir con la mitigación de los problemas ambientales, particularmente el calentamiento global.

Frente a este panorama, la universidad privada ha tomado la decisión de unir esfuerzos para mejorar la calidad de vida de las personas. Se ha propuesto promover el uso responsable de los recursos, la conservación del campus universitario y la formación de profesionales comprometidos con la ecología y el cuidado del medioambiente, a través de la política y del plan de calidad ambiental, con el objetivo de disminuir los residuos y la emisión de gases de efecto invernadero. Tal como lo refiere Cárdena (2014), las universidades pueden liderar y cooperar en la adaptación al cambio climático en nuestro país.

En este artículo, se exponen las incidencias de las dimensiones del Plan de calidad ambiental en la ambientalización de una universidad privada de Lima con el fin de contribuir a la mitigación de los problemas ambientales. Al respecto, Gonzales (2022) considera que los planes son un “conjunto de ideas de carácter general que marcan la orientación por medio de unas líneas de educación ambiental y objetivos generales a largo plazo” (p. 113). Asimismo, Gómez y Gómez (2013) manifiestan que la calidad ambiental es el grado de conservación de los ecosistemas, de la biodiversidad y de los paisajes, así como la pureza, cantidad y calidad de los recursos naturales (aire, agua y suelo). La calidad ambiental depende de nuestros estilos de vida

El Plan de calidad ambiental constituye un conjunto detallado de acciones y actividades derivadas de su política ambiental. Inicia con la gestión ambiental interna para fomentar el respeto hacia el medio ambiente y está orientado a prevenir los efectos ambientales causados por el desarrollo de actividades cotidianas que inciden en el calentamiento global. En términos de organización, contribuye a la concienciación ambiental y la promueve entre los miembros de la comunidad universitaria, generando así una nueva cultura y ética ambiental con el objetivo de difundirlas a la sociedad. En cuanto al aprendizaje e investigación, se ofrece una oferta de cursos con contenidos ambientales dentro del plan de formación continua para la comunidad universitaria y el grupo de docentes investigadores.

El Plan de calidad ambiental cuenta con tres áreas que se asumen como dimensiones: Organización, Aprendizaje e investigación y Gestión.

Organización

Esta área se encarga de sensibilizar a toda la comunidad universitaria acerca de la política medioambiental y sostenibilidad. Se evalúa el compromiso con la sostenibilidad ambiental de la universidad a nivel de organización y gobierno universitario. Según (Hellriegel, 2001, como se citó en Hernández, 2014) una “organización es un grupo estructurado de personas que trabajan en común para cumplir metas que un solo individuo no podría alcanzar” (p. 23). Asimismo, Concha (2006) manifiesta que las organizaciones “son actores o grupos de individuos con una finalidad común, para alcanzar determinados objetivos, estas organizaciones son sociales, políticas y económicas” (p. 77).

Aprendizaje e investigación

Esta área promueve la inclusión de contenidos ambientales en los planes de estudio, fomenta la adopción de comportamientos sostenibles y la investigación con un enfoque

ambiental. Se evalúa el compromiso ambiental de la universidad y la práctica investigativa institucional en temáticas ambientales y de sostenibilidad.

Gestión

Es la encargada de llevar adelante iniciativas con el fin de disminuir el consumo energético, de agua y de residuos generados en el campus universitario, e incrementar su uso sostenible. Se evalúan todas aquellas acciones al interior de la universidad que se enfocan en el beneficio de la sostenibilidad ambiental con un máximo sentido de responsabilidad.

Método

El estudio adoptó un enfoque metodológico básico, de alcance correlacional, con un diseño no experimental transeccional (Hernández et al., 2017).

La muestra se conformó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, integrada por 136 estudiantes matriculados en la asignatura Desarrollo sostenible del ciclo I -2021 de todos los programas académicos de la universidad privada de Lima. La técnica empleada consistió en la aplicación de una encuesta y como instrumentos, cuestionarios validados mediante juicios de expertos, cuya opinión sobre la aplicabilidad arrojó un promedio total de 83,28 %. Asimismo, presenta confiabilidad Alfa de Cronbach (.926). La operatividad del cuestionario en formato *Google* se verificó mediante una prueba piloto realizada previamente al inicio de la investigación en estudiantes con características similares a las de la muestra encuestada.

El análisis univariado de las dimensiones se llevó a cabo para describir los niveles de aceptación, mientras que el análisis bivariado se utilizó para evaluar los grados de asociación y la incidencia de las dimensiones en la variable de ambientalización. Estos análisis se realizaron empleando la hoja de cálculo Excel y el software estadístico SPSS versión 25. Los resultados del estudio revelaron que el plan de calidad ambiental contribuye a la ambientalización de una universidad privada de Lima.

Para dicho propósito, se aplicó una ecuación de correlación de rango de Spearman, conforme a lo expuesto por Mason et al. (2000):

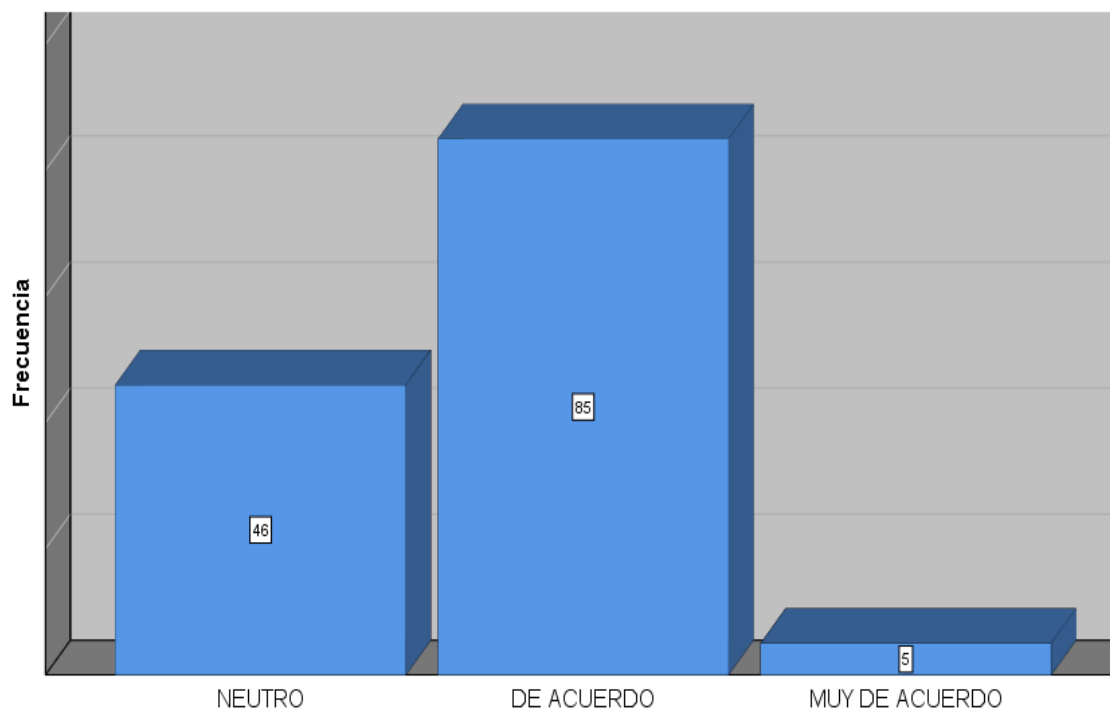
$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2-1)}$$

Donde d es la diferencia entre los rangos de cada par y n es el número de observaciones en pares.

Resultados

Figura 1

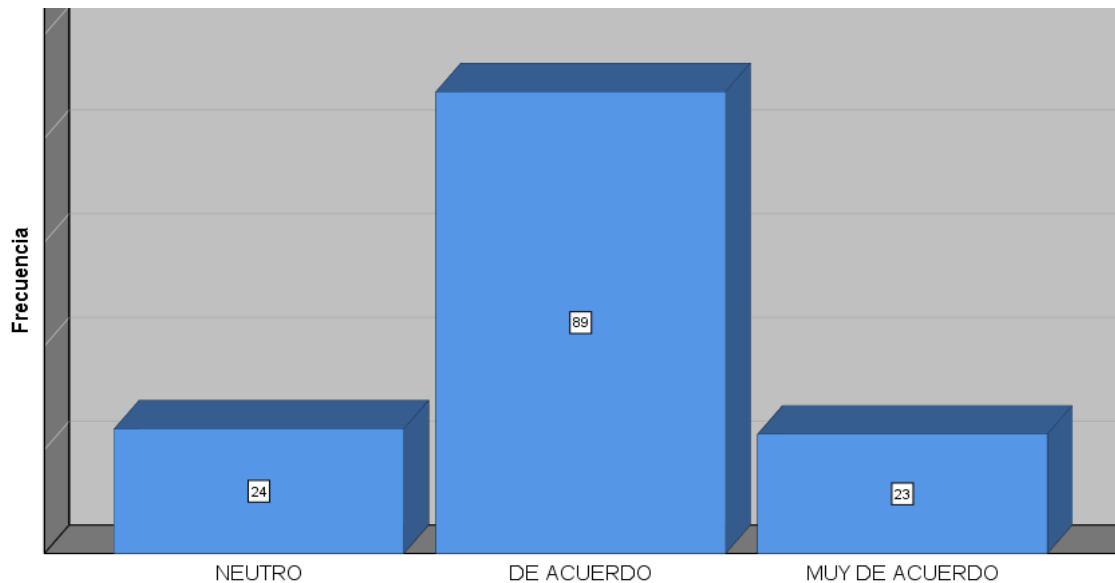
Organización



En la Figura 1, se evidencia que el 62,5 % de los alumnos de estudios profesionales de todos los programas expresaron estar de acuerdo con la dimensión *Organización* del plan de calidad ambiental para la ambientalización del campus universitario. Esta alta percepción por parte de los alumnos se atribuye al conocimiento adquirido sobre la política ambiental, la cual se ha difundido desde el 2016. Además, la universidad cuenta con una estructura organizativa que incluye una oficina de calidad universitaria, un comité ambiental de la comunidad universitaria, un sitio de transparencia donde se publican los reportes de sostenibilidad, así como programas de proyección social y voluntariado, entre otras iniciativas. Sin embargo, se observa un grupo de encuestados que no emitió opinión, posiblemente debido a falta de conocimiento sobre el tema.

Figura 2

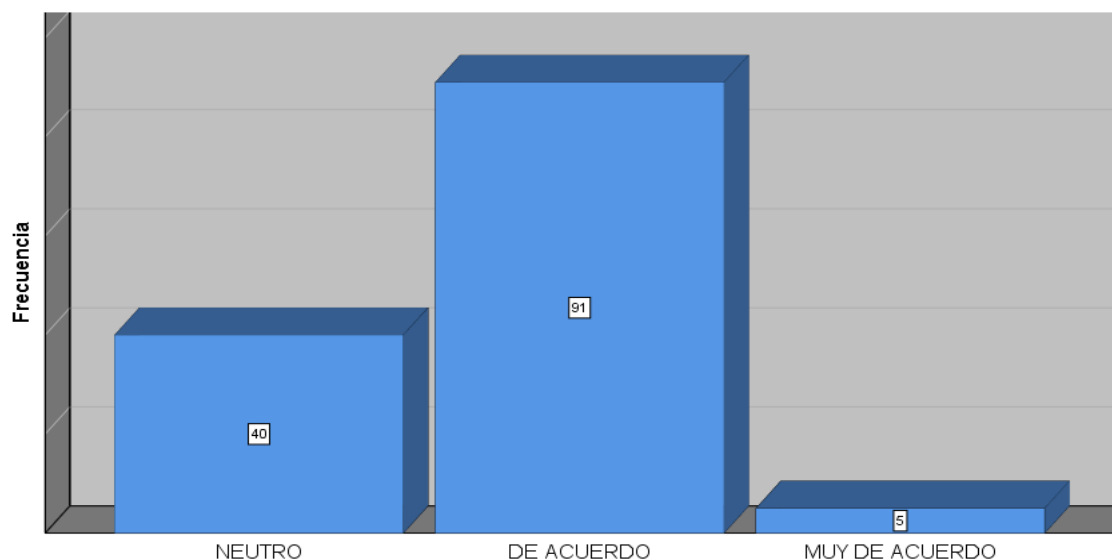
Aprendizaje e investigación



Con relación a la dimensión *Aprendizaje e investigación* del plan de calidad ambiental para la ambientalización del campus universitario, se observa que el 65,44 % de los estudiantes expresaron estar de acuerdo, lo cual se considera una percepción alta. Esta percepción puede atribuirse al hecho de que los contenidos de los *syllabus* incluyen competencias ambientales, así como a la presencia de investigación en el ámbito ambiental y la oferta de estudios de maestría en educación ambiental, entre otras iniciativas. No obstante, se identifica un grupo de encuestados que no emitió opinión, posiblemente debido a la falta de conocimiento sobre el tema.

Figura 3

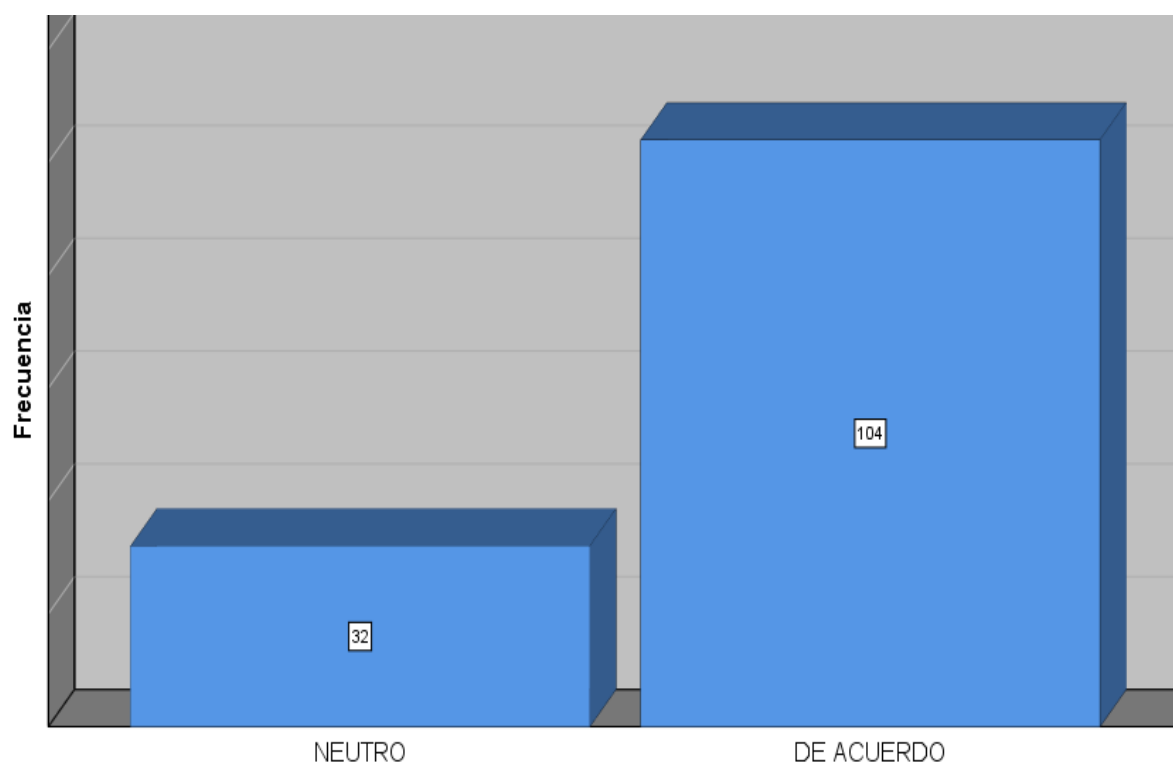
Gestión



En la Figura 3, se muestra que el 66,91 % de los estudiantes de programas profesionales perciben o están de acuerdo con la dimensión *Gestión ambiental* del Plan de calidad ambiental para la ambientalización del campus universitario. Esta cifra es superior al 50 %, reflejando una percepción positiva que puede atribuirse a la responsabilidad con la que la universidad gestiona aspectos como el consumo de agua, la energía, infraestructura y áreas verdes, entre otros. No obstante, aún se detecta un grupo de encuestados que no proporciona opinión debido a desconocimiento sobre estas iniciativas.

Figura 4

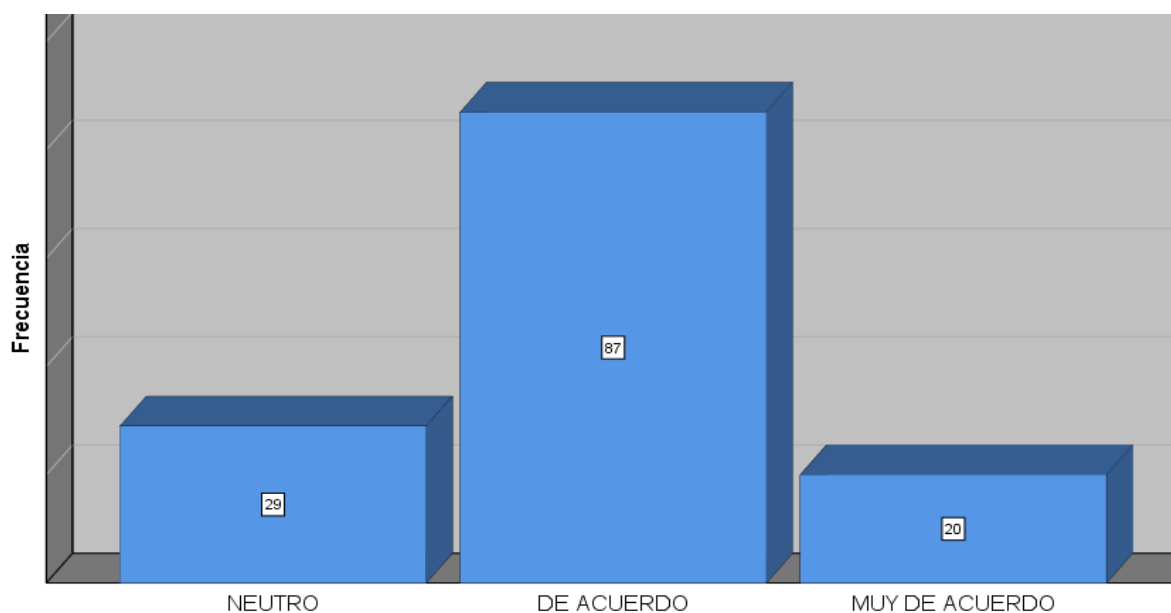
Plan de calidad medio ambiental



El 76,47 % de los alumnos de programas de estudios profesionales de la universidad privada de Lima manifiestan estar de acuerdo en que el plan de calidad ambiental fomenta la sensibilización hacia una gestión más ecológica en el campus universitario. Por otro lado, el 23,53 % no ha expresado su opinión al respecto. El Plan de calidad ambiental de una universidad privada de Lima constituye un elemento importante en el proceso de ambientalización de la universidad, contribuyendo a su adaptación frente al cambio climático.

Figura 5

Ambientalización



De los 136 estudiantes de programas profesionales encuestados, el 63,9 % percibe la ambientalización del campus universitario: Esta percepción se debe a que, en el ámbito evaluado de la universidad, se ha procedido con un marcado sentido de responsabilidad, gestionando de manera eficiente recursos, como del agua y la energía, la infraestructura y las áreas verdes, entre otros aspectos. Aun así, se observa un grupo de encuestados que no opina por desconocimiento sobre el tema.

Tabla 1

Correlación organización y ambientalización

			Organización	Ambientalización
Rho Spearman	de Organización	Coefficiente correlación	de 1,000	,395**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	136	136
	Ambientalización	Coefficiente correlación	de ,395**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	136	136

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

La Tabla 1 presenta el grado de asociación entre la dimensión de *Organización* y la variable de *Ambientalización*, con un coeficiente de correlación de ,395. Este valor, considerado positivo, directo y bajo, resulta significativo con un p valor de $,000 < p < ,01$. Este resultado indica que la dimensión *Organización* explica una parte significativa de la variación observada. Además, el coeficiente de determinación $R^2 = ,156$ revela que la organización contribuye en un 15,6 % a la explicación de la variable *Ambientalización*.

Tabla 2

Correlación aprendizaje e investigación y ambientalización

		Aprendizaje investigación	Ambientaliza ción
Rho Spearman	de Docencia investigación	e Coeficiente de correlación	,480**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	136
	Ambientalización	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,000
		N	136

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

En esta Tabla 2, se muestra que el grado de asociación entre la dimensión *Aprendizaje e investigación* y la variable *Ambientalización* es de ,480; considerándose como positivo, directo y moderado. Además, es significativo con un p valor $,000 < p < ,01$. Este dato indica que la dimensión *Aprendizaje e investigación* explica una parte considerable de la variación observada. Con un coeficiente de determinación $R^2 = ,2304$, se evidencia que dicho indicador contribuye aproximadamente en un 23,04 % a la explicación de la variable *Ambientalización*.

Tabla 3*Correlación gestión y ambientalización*

		Gestión	Ambientalización
Rho de Spearman	de Gestión	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,662**
		N	,000
Ambientalización		Coefficiente de correlación	136
		Sig. (bilateral)	,662**
		N	,000

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

En la Tabla 3, se evidencia que el grado de asociación entre la dimensión *Gestión* y la variable *Ambientalización* es de ,662, clasificándose como positivo, directo y alto. Este resultado es significativo con un p valor ,000 < que ,01, lo que demuestra que la dimensión *Gestión* explica una parte significativa de la variable *Ambientalización*. Con un coeficiente de determinación $R^2 = ,4382$, se puede afirmar que la gestión contribuye en un 43,82 % a la variable *Ambientalización*.

Tabla 4*Correlación entre el Plan de calidad ambiental y la ambientalización*

		Plan calidad ambiental	ambientalización
Rho de Spearman	de Plan calidad ambiental	Coefficiente de correlación	de 1,000
		Sig. (bilateral)	,617**
		N	,000
Ambientalización		Coefficiente de correlación	136
		Sig. (bilateral)	,617**
		N	,000

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

En la Tabla 4, se muestra el grado de asociación entre el Plan de calidad ambiental y la Ambientalización, cuyo valor es de ,617, indicando que es positivo, directo y alto. Este resultado es significativo con un p valor ,000 < que ,01, lo que demuestra que la implementación del plan de calidad ambiental explica en gran medida la variable *Ambientalización*. Con el $R^2 = ,3807$, se indica que el plan de calidad ambiental contribuye en un 38,07 % a la explicación de la Ambientalización.

Discusión

La dimensión *Organización* del Plan de calidad ambiental contribuye en un 15,6 % a la variable *Ambientalización* de una universidad privada de Lima. Además, este resultado es significativo dado que el p valor ,000 < que ,01, lo que indica que la organización del Plan de calidad ambiental incide significativamente en la ambientalización del campus universitario. El 62,5 % de los estudiantes de programas de estudios profesionales tienen conocimiento y perciben las diferentes actividades realizadas a favor de la ambientalización del campus. Estos resultados confirman el involucramiento de los estudiantes en la organización y su conocimiento de acciones como programas de proyección social y voluntariado, la existencia de una oficina de calidad universitaria, un comité ambiental, un sitio web y de transparencia y la participación del comité ambiental en redes universitarias ambientales nacionales y en el Grupo Impulsor de la Academia (GIA) sobre el cambio climático, y la difusión de su política ambiental, entre otros, llevados a cabo a través del plan de calidad ambiental. Aun así, se observa que menos de un tercio de los encuestados no opinan, lo cual sería motivo de otro estudio. Estos resultados corroboran la existencia de la organización en la universidad privada y su contribución al plan de calidad ambiental. Gonzales (2003) menciona que el gobierno de la universidad en estudio, en los aspectos académicos, administrativo y de recursos humanos cumple legalmente con lo dispuesto por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR, 1994). Asimismo, Coya (2001) argumenta que la formación ambiental de los estudiantes no se logra exclusivamente mediante la incorporación de aspectos ambientales en el plan de estudios, sino que debe estar conectada con un enfoque integral de la ambientalización de la universidad, que involucre tanto a la administración como a los colaboradores de la institución. La universidad privada en estudio reafirma las acciones y actividades programadas en el área de organización del Plan de calidad ambiental.

Para evaluar cómo la dimensión de *Aprendizaje e Investigación* del Plan de calidad ambiental contribuye a la *ambientalización* de la universidad privada de Lima, los resultados obtenidos señalan que dicho indicador contribuye en 23,04% a la ambientalización de la universidad. Este resultado también es significativo, ya que p valor ,000 es < que ,01, lo que señala que el aprendizaje e investigación inciden favorablemente en la ambientalización de la universidad. El 65,44 % de los estudiantes de programas de estudios profesionales están involucrados en el aprendizaje e investigación y confirman su conocimiento de los *syllabus* con competencias ambientales, planes con asignatura ambiental, grupos de investigación y eventos con temática ambiental. Además, cuenta con un posgrado en educación ambiental, entre otros, que se monitorean en el ámbito investigado a través del Plan de calidad ambiental. Aun así, se observa que menos de un tercio de los encuestados que no opinan, lo cual sería motivo de otro estudio.

Los resultados corresponden al Modelo educativo y el Plan Estratégico de la universidad privada (2018-2022), que incluyen el enfoque ambiental para formar personas competentes y comprometidas con la sociedad. El Instituto de Hermanos Maristas (1998), que orienta el modelo educativo Marista, propone que, para superar las contradicciones sociales del desarrollo sostenible, se deben crear nuevas formas de ayuda y ciudadanía global basadas en la preservación y conservación del medioambiente y el respeto a la vida. Además, Mora (2012) en su investigación concluye que no basta con considerar verdaderas o probables ciertas ideas para ser ambientalistas; llama a la reflexión sobre la necesidad de incluir conocimientos previos y la percepción clara de los problemas ambientales en la formación y enseñanza, lo cual se refleja en el modelo educativo Marista. Analizando los resultados de la relación del indicador *Aprendizaje e investigación* del Plan de calidad ambiental y la *Ambientalización*, se obtiene un grado de asociación de ,480 y una incidencia de ,2304, confirmando la contribución de la enseñanza e investigación a la ambientalización de la universidad privada de Lima.

La contribución de la dimensión *Gestión* del Plan de calidad ambiental hacia la *Ambientalización* de una universidad privada es del 43,82 %. Este resultado también es significativo, dado que el p valor ,000 es $<$ que ,01, lo que indica que la gestión incide favorablemente en la ambientalización de la universidad. En cuanto a los resultados de la encuesta, el 66,91 % de los alumnos de estudios profesionales de todos los programas están de acuerdo con la gestión del Plan de calidad ambiental para la ambientalización del campus universitario. Esto sugiere que el involucramiento en la gestión del plan lleva a los estudiantes a confirmar su conocimiento sobre el uso de dispositivos para el ahorro de agua, aparatos con eficiencia energética, fuentes de energía renovable, programas para reducir gases de efecto invernadero y residuos sólidos, campañas para la reducción de plástico y papel, manejo de residuos sólidos y áreas verdes, entre otros aspectos, que fueron implementados y monitoreados en el ámbito investigado a través de Plan de calidad ambiental. Aun así, se observa que menos de un tercio de los encuestados no emitieron opinión, lo cual sería motivo de otro estudio. Estos resultados se corroboran con el Reporte de Sostenibilidad Ambiental (RPS, 2021) presentado a la Dirección General de Educación, Cultura y Ciudadanía Ambiental del Ministerio del Ambiente el 2021, promovido por la Red Ambiental Interuniversitaria (RAI), entidad facilitada por el Ministerio del Ambiente (Minam). Por lo tanto, al analizar los resultados, se puede afirmar la contribución de la dimensión *Gestión* del Plan de calidad ambiental hacia la *Ambientalización* de una universidad privada de Lima.

Ante los desafíos que presenta el cambio climático y la necesidad de equilibrio diario con el entorno, el eje de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) surge como un camino ético a seguir en sus procesos de ambientalización en las áreas de formación, investigación, extensión, administración y gestión de actividades que conecten la universidad con la sociedad. En ese sentido, la ambientalización involucra a toda la universidad con el objeto de dotar de competencias ambientales y conocimientos con enfoque ambiental para comprender la trama del medioambiente, permitiendo generar acciones individuales o colectivas que ofrezcan alternativas de solución desde lo local (campus universitario) hacia lo global (la sociedad como entorno más cercano), materializando su política ambiental en la promoción del desarrollo sostenible y la ambientalización de una universidad privada de Lima.

La presente investigación se propuso llevar a cabo un estudio básico, no experimental, transversal descriptivo y correlacional sobre la relación entre el Plan de calidad ambiental y ambientalización de una universidad privada de Lima. Por tanto, se centró en verificar el objetivo general, las hipótesis y las conclusiones alcanzadas en la investigación.

Al analizar los efectos del plan en relación con la ambientalización se muestra que el 76,47 % de los estudiantes de estudios profesionales de todos los programas respaldan la relación del Plan de calidad ambiental y la ambientalización de una universidad privada de Lima, mientras que el 23,53 % no ha emitido una opinión al respecto, lo cual podría ser objeto de estudio adicional. Estos resultados se respaldan mediante el cumplimiento de las acciones y actividades planificadas en cada una de las áreas o dimensiones del Plan de calidad ambiental.

Conclusiones

El grado de asociación de la dimensión *organización* con la variable *ambientalización* es de ,395, considerándose positivo, directo y bajo. Además, resultó significativo con un p valor de ,000 < que ,01, lo que indica que la organización del plan explica una parte significativa de la variación observada en la variable *ambientalización*. El coeficiente de determinación $R^2 = ,156$ demuestra que la organización contribuye con un 15,6 % a la variable *ambientalización*.

En cuanto a la dimensión *aprendizaje e investigación* con la variable *Ambientalización*, el grado es de ,480, considerándose también positivo, directo y moderado. Asimismo, es significativo con un p valor ,000 < que ,01, lo que muestra que el aprendizaje e investigación explica una parte significativa de la variable *Ambientalización*. Con un coeficiente de determinación $R^2 = ,2304$, se demuestra que el aprendizaje e investigación contribuye con un 23,04 % a la variable *Ambientalización*.

Con respecto al grado de asociación de la dimensión *Gestión* del plan con la variable *ambientalización*, el valor es de ,662, considerándose positivo, directo y alto. Asimismo, es significativo con un p valor ,000 < que ,01, demostrando que la gestión explica una parte significativa de la variación en la variable *Ambientalización*. Con un coeficiente de determinación $R^2 = ,4382$, indica que la gestión del plan contribuye con un 43,82 % a la variable *Ambientalización*.

Con respecto al grado de asociación entre el Plan de calidad ambiental y variable *Ambientalización*, el valor es de ,617, demostrándose como positivo, directo y alto. Además, resulta significativo con un p valor ,000 < que ,01. Esta información indica que la aplicación del Plan de calidad ambiental explica una parte significativa de la variable *Ambientalización*, con el $R^2 = ,3807$, lo que sugiere que el Plan de calidad ambiental contribuye con un 38,07 % a la ambientalización del campus universitario de una universidad privada de Lima.

Contribuciones de los autores

LOVP: Desarrollo la Investigación “Plan de calidad ambiental de la Universidad Marcelino Champagnat”.

VITA: Apoyo en el artículo científico

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de interés.

Responsabilidad ética o legal

El autor confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El presente trabajo fue autofinanciado por los autores.

Correspondencia: lvasquez@umch.edu.pe

Referencias

- Asamblea Nacional de Rectores. (1994). Resolución N° 1073-94-ANR del 31 de mayo de 1994.
- Benayas, J., Alba, D., & Sánchez, S. (2002). La Ambientalización de los Campus universitarios: el caso de la Universidad autónoma de Madrid. *Ecosistemas*. 11(3).
- Coya, M. (2001). *La ambientalización de la Universidad un estudio sobre la formación ambiental de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela y la Política Ambiental de la Institución* [Tesis de doctorado, Universidad de Santiago de Compostela]. <https://biblioteca.org.ar/libros/133308.pdf>
- Cárdenas, J. (2013). Guía para Universidades Ambientalmente Responsables. Responsabilidad Ambiental Universitaria: Compromiso y oportunidad. Red Ambiental Interuniversitaria-Interuniversia Perú. <https://www.centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Guia%20para%20universidades%20ambientalmente%20responsables.pdf>
- Cárdenas, J. (2014). Incorporación de la Perspectiva Ambiental en las Universidades Peruanas- Reporte sobre el compromiso Ambiental de las Universidades. *Red Ambiental Interuniversitaria*. Interuniversia Perú, 1-34. https://www.minam.gob.pe/educacion/wpcontent/uploads/sites/20/2015/09/Informe-Inclusión-de-lo-ambiental-en-las-universidades_20-DE-JULIO.pdf
- Cárdenas, J. (2021). Matriz de Indicadores de Incorporación de la Dimensión Ambiental en Universidades (Versión actualizada). Lima: *Red Ambiental Interuniversitaria – Interuniversia Perú (RAI)*. <https://www.redambientalinteruniversitaria.wordpress.com/wpcontent/uploads/2018/02/matriz-de-indicadores-ambiental-versic3b3n-actualizada-2018.pdf>
- Concha, L. (2006). *El pensamiento de sistemas y el desarrollo sostenible*. Lluvia.
- González, P. (2003). *Continuidad y Ruptura* [Tesis de doctorado, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio Institucional. [https://www.repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/124/1.%20Tesis%20\(Gonzalez%20Franco\).pdf;jsessionid=05D13F15A9BDEBB8195B90B6FDED13F4?sequence=1](https://www.repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/124/1.%20Tesis%20(Gonzalez%20Franco).pdf;jsessionid=05D13F15A9BDEBB8195B90B6FDED13F4?sequence=1)
- Gutiérrez, J., & González, A. (2005). Ambientalizar la universidad: un reto institucional para el aseguramiento de la calidad en los ámbitos curriculares y de la gestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2932/3853>
- Gómez, D., & Gómez, M^a. (2013). Evaluación de impacto ambiental (3.^a ed.). Editorial MP

- Gonzales, P. (2022). *Técnicas de educación ambiental*. Paraninfo.
- Hernández, M. (2014). *Administración de empresas* (2.^a ed.). Ediciones Pirámide. <http://www.repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1244/1/Hernándezadministración%20de%20empresas%20da%20edición.pdf>
- Hernández, R., Méndez, S., Mendoza, C., & Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de Investigación*. Mc Graw Hill Educación.
- Leff, E. (1996): Las universidades y la formación ambiental, *Revista de Ciencias Humanas*, 14 (20). <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23490/21157>
- Mason, R., Lind, D., & Marchal, W. (2000) *Estadística para Administración y Economía* (10^a ed.). Editorial Alfaomega.
- Ministerio del Ambiente (2023). *Política nacional del ambiente*. <https://www.minam.gob.pe/wp-content/uploads/2013/08/Política-Nacional-del-Ambiente.pdf>
- Ministerio del Ambiente (2019). *Plan Estratégico Institucional del MINAM 2019-2022*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/309381/Plan_Estratégico_Institucional_MINAM_2019.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2018). https://www.ugeltacna.gob.pe/-resources/image/documentos/RVM-024-2018-MINEDU_file_1572379860.pdf
- Mora, W. (2012). Ambientalización curricular en la educación superior: un estudio cualitativo de las ideas del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 75-105. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395006.pdf>

Trayectoria académica

Luis Vásquez Paulini

Nació en Lima, Perú, es un destacado educador especializado en educación ambiental y desarrollo sostenible. Obtuvo su Magíster en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle y es doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad Marcelino Champagnat. Ha dedicado su carrera a la enseñanza de la educación ambiental y la mitigación del cambio climático, colaborando con diversas instituciones en políticas ambientales. Es miembro del Grupo Impulsor de Acción Climática de la Academia del Ministerio del Ambiente de Perú. Además, es profesor y presidente del Comité Ambiental en la Universidad Marcelino Champagnat, con más de 30 años de docencia. Reconocido por su participación en procesos de acreditación educativa, ha publicado en la revista EDUCA UMCH y ha sido ponente en seminarios internacionales sobre sostenibilidad.

Vicenta Irene Tafur Anzualdo

Nació en Áncash, Bolognesi, Chiquián, mis padres Silverio Tafur y Teodosia Anzualdo. Economista, con experiencia profesional y académica. Efectuó sus estudios de Maestría en Ciencias en el Colegio de Postgraduados de México. Sus estudios de Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible en la UIGV. Así mismo, ha ejercido su profesión en la Dirección General Forestal y de Fauna del Sector Agrario. En la actualidad se desempeña como Docente Investigador en la Universidad Marcelino Champagnat.