

SPIRAT

REVISTA ACADÉMICA DE DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

VOLUMEN II, Nº 2

JULIO - DICIEMBRE, 2024



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

SPIRAT, revista académica de docencia y gestión universitaria

VOLUMEN II N° 2, JULIO - DICIEMBRE 2024

Revista semestral

Directora: Dra. Flor Yesenia Musayón Oblitas

Vicerrectora Académica de la Universidad Peruana Cayetano Heredia

Editora en Jefe: Mgtr. Lizbeth Alvarado Campos de Gozzer

Consejo Editorial: Dra. Fabiola León-Velarde Servetto, Dra. Lucía Llosa Isenrich, Dr. Oscar Jerez Yañez, Dra. Liliana Aidee Muñoz Guevara, Dr. Adrian Dongo Montoya, Dra. Alba Bienvenida Sánchez, Dr. Joseph Planell, Mgtr. Eduardo Llantén, Dra. Ma. Guadalupe Venteño Jaramillo

Gestor: H. Martin Díaz Bonilla

Diseño y Diagramación: Gabriela Zababurú Gamarra

SPIRAT es una publicación semestral editada por el Vicerrectorado Académico (VRAC) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Su propósito es publicar contribuciones que tengan como tema central las experiencias y aportes en los diversos campos de la función docente universitaria. Los manuscritos presentados a la revista deben ser inéditos y son sometidos a un sistema de arbitraje doble ciego realizado por pares nacionales e internacionales.

El contenido de los textos publicados en *Spirat* es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Los artículos de esta revista son de acceso abierto, distribuidos bajo los términos de la Licencia Creative Commons Attribution 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Depósito Legal: 2023-02882

ISSN: 2961-2349

© Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2024

Vicerrectorado Académico

Av. Honorio Delgado 430, Urb. Ingeniería, San Martín de Porres - Lima

Teléfono: 319 0000 anexo 201106

Producción editorial: Fondo Editorial Cayetano

ÍNDICE

5 | Editorial

7 | ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

9 | Análisis psicométrico de la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana:

Alberto Alegre Bravo

Diego Guevara Rabanal

17 | Actividades profesionales a confiar para la carrera de Kinesiología y Fisiatría de la Universidad Nacional de Hurlingham

María Laura Merlo

Mario Ernesto Korell

25 | El discurso de la interculturalidad en los *Lineamientos de Educación Intercultural* y el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* del MEP: Transitando hacia una epistemología crítica

Hilda Saavedra Plazaola

Andrés Corrales Arce

Valeria Cascante Carmona

43 | ENSAYOS

45 | Desafíos y necesidades en la tutoría universitaria: reflexiones desde la práctica docente

Jackeline Vanessa Fuentes Rentería

53 | Importancia del uso del arte para la docencia y la investigación en interculturalidad

Mahia Beatriz Maurial McKee

61 | El desafío de formar líderes en la era de la inteligencia artificial

Ana María Mosca

Elizabeth Analia Barrionuevo

Olga Lucía Gómez-Díaz

ÍNDICE

69 ARTÍCULOS DE REVISIÓN

- 71 Tecnología asistiva como recurso innovador para la inclusión de la diversidad neurocognitiva en la tutoría universitaria
Jackeline Vanessa Fuentes Rentería

79 ARTÍCULOS DE OPINIÓN

- 81 Radiología en crisis: ¿cómo resolver el déficit de tecnólogos médicos en radiología y asegurar una expansión de la educación superior de calidad en Perú?
Adrián A. Chamorro-Alzamora

85 CARTA AL EDITOR

- 87 El valor del *microlearning*: construyendo el aprendizaje una lección a la vez
Gricelda Lizarraga Halanocca

91 ENTREVISTA

- 93 Entrevista al Dr. Óscar Pamo Reyna
Diana Hidalgo Delgado

Mgtr. Lizbeth Alvarado Campos de Gozzer
Editora en Jefe
Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)
ORCID: orcid.org/0000-0002-0330-7660

La educación superior atraviesa un periodo de transformación como nunca se había visto. La globalización, la rápida evolución de la tecnología y los cambios sociales configuran un nuevo panorama que plantea desafíos y oportunidades para las universidades, los estudiantes y la sociedad en su conjunto. Por eso, la pregunta que constantemente nos realizamos es: ¿Cómo se adaptan las instituciones a este contexto?

Enfrentar estos desafíos requiere que las habilidades que se desarrollan en las aulas fomenten el pensamiento crítico, la innovación y la preparación profesional. Además de ello, es necesario que las instituciones adopten políticas inclusivas que garanticen la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, género o pueblo originario.

En este volumen de *Spirat*, quince académicos, con diversas filiaciones y *expertise*, presentan sus investigaciones, ensayos, artículos y puntos de vista con el propósito de reflexionar sobre los desafíos y las estrategias que se deben adoptar para asegurar que la educación superior siga siendo un motor de desarrollo y equidad.

En la sección de Artículos de investigación, presentamos tres textos que responden a este contexto: el primero, “El discurso de la interculturalidad en los *Lineamientos de Educación Intercultural* y el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* del MEP: Transitando hacia una epistemología crítica”, es una investigación realizada por Hilda Saavedra Plazaola, Andrés Corrales Arce y Valeria Cascante Carmona que analiza de forma crítica el concepto de interculturalidad y propone que “el otro” se debe entender en la relación horizontal de su diversidad, complejidad y antagonismo. El segundo, “Análisis psicométrico de la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana”, escrito por Alberto Alegre Bravo y Diego Guevara Rabanal, realiza un análisis de dicha escala que demuestra, por un lado, su confiabilidad como instrumento de medición y, por el otro, relaciona la autoeficacia académica con la satisfacción con los estudios. En el tercero, “Actividades profesionales a confiar para la carrera de Kinesiología y Fisiología de la Universidad Nacional de Hurlingham”, de María Laura Merlo y Mario Korell, se establecen competencias para definir actividades profesionales que aportan al desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes y que serán útiles en su vida profesional.

Se presenta también tres ensayos: Por un lado, “Desafíos y necesidades en la tutoría universitaria: reflexiones desde la práctica docente”, de Jackeline Vanessa Fuentes Rentería, quien reflexiona en qué medida las necesidades de los estudiantes son

atendidas en la labor de tutoría y acompañamiento, y sobre la diversidad del aula que asume el docente tutor en el nivel universitario. El segundo ensayo es de Mahia Maurial McKee, quien escribió "Importancia del uso del arte para la docencia y la investigación en interculturalidad"; en este texto, se analiza el uso del arte con estudiantes universitarios que pertenecen a pueblos originarios, con la finalidad de fortalecer la interculturalidad en la academia. El tercero, "El desafío de formar líderes en la era de la inteligencia artificial", de Ana María Mosca, Elizabeth Analia Barriónuevo y Olga Lucía Gómez, abre un espacio de reflexión para docentes y estudiantes en relación con la intersección entre el pensamiento crítico asociado al liderazgo y el uso de la inteligencia artificial. Las autoras concluyen que es de importancia hacer sinergia entre ambas y formar líderes que acompañen en este entorno cada vez más dinámico y tecnológico, sin perder de vista temáticas de gestión que guían al liderazgo de la disciplina.

En la sección de Artículo de revisión, se encuentra el texto "Tecnología asistiva como recurso innovador para la inclusión de la diversidad neurocognitiva en la tutoría universitaria", de Jackeline Vanessa Fuentes Rentería, quien busca describir y reflexionar sobre este tipo de tecnología como un recurso innovador en la tutoría universitaria. Además, analiza la importancia de su aplicación en la práctica para la inclusión de estudiantes con diversidad neurocognitiva, y proporciona herramientas que optimicen el aprendizaje y autonomía.

En la sección de Artículo de opinión, se presenta el texto "Radiología en crisis: ¿cómo resolver el déficit de tecnólogos médicos en radiología y asegurar una expansión de la educación superior de calidad en Perú?", de Adrián A. Chamorro-Alzamora, que trata sobre el rol del tecnólogo médico en radiología, específicamente en el ámbito clínico-asistencial; asimismo, pone énfasis en la brecha significativa en la distribución de estos profesionales en campo, especialmente en zonas rurales y urbano-marginales.

La sección de Carta al editor presenta un texto que lleva como nombre "El valor del *microlearning*: construyendo el aprendizaje una lección a la vez", de Gricelda Lizarraga Halanocca. En esta comunicación se expone cómo el *microlearning* es una herramienta versátil con gran potencial para la educación superior, y se incide en que su integración efectiva requiere de estrategias estructuradas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en esta edición, inauguramos la sección Entrevista, en la que se dedica un espacio para conocer más sobre el trabajo de diversos académicos en la educación superior universitaria. En esta ocasión, el Dr. Óscar Pamo Reyna nos cuenta sobre su trabajo en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, qué aspectos son fundamentales para la enseñanza de medicina y cómo la universidad ha contribuido en el desarrollo en la historia de la medicina en el Perú.

En resumen, para seguir cumpliendo con su misión de formar a los líderes, las universidades deben adoptar una visión crítica y proactiva frente a los diversos desafíos que se presentan. La educación superior debe ser más flexible, inclusiva y relevante en la sociedad y, para que eso pase, las instituciones deben tener la capacidad de transformarse sin perder de vista los principios fundamentales de la educación: la excelencia académica, la formación integral del ser humano y la justicia social.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN



Análisis psicométrico de la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana

Psychometric analysis of the Satisfaction with Studies Brief Scale (EBSE) in university students in Metropolitan Lima

Alberto Alegre Bravo*, Diego Guevara Rabanal**
Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y
University of Central Florida (UCF)
Recibido: 30-10-2024; aceptado: 12-11-2024

Resumen

Objetivo: Realizar un análisis psicométrico de la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE). **Análisis central:** Se evaluaron, a través de dicho instrumento, 4516 estudiantes universitarios, de los cuales el 54.8 % ($n = 2474$) fueron mujeres y el 45.2 %, varones ($n = 2042$). La estrategia analítica psicométrica correspondió a un proceso que inició con el análisis descriptivo de ítems; luego, se estimó la confiabilidad por el método de consistencia interna, de lo cual se obtuvo coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald superiores 0.70; posteriormente, se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE) como evidencia de validez relacionada a la estructura interna, con lo cual se encontró un factor donde los tres ítems que conforman la escala saturaron con cargas factoriales mayores a 0.40. Finalmente, se llevó a cabo el análisis de correlación entre los puntajes en la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios con las puntuaciones en la Escala de Autoeficacia Específica para Situaciones Académicas, como evidencia de validez en relación con otras variables, mediante lo cual se alcanzó un coeficiente de correlación positivo, moderado (r_s) 0.515 y estadísticamente significativa ($p < 0.001$). **Conclusión o aporte:** Los puntajes obtenidos a través de la escala son confiables y poseen evidencias de validez como instrumento de medición a la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima.

PALABRAS CLAVE: SATISFACCIÓN CON LOS ESTUDIOS, CONFIABILIDAD, VALIDEZ, ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Abstract

Objective: To conduct a psychometric analysis of the Brief Satisfaction with Studies Scale (BSSS). **Main analysis:** 4,516 university students were evaluated using this instrument, with 54.8% ($n = 2,474$) being women and 45.2% ($n = 2,042$) being men. The psychometric analytical strategy began with descriptive item analysis, followed by the estimation of reliability using the internal consistency method, yielding Cronbach's alpha and McDonald's Omega coefficients greater than 0.70. Subsequently, exploratory

factor analysis (EFA) was conducted as evidence of validity related to the internal structure, finding one factor where the three items comprising the scale had factor loadings greater than 0.40. Finally, correlation analysis was performed between the scores on the Brief Satisfaction with Studies Scale and the scores on the Specific Self-Efficacy Scale for Academic Situations, as evidence of validity in relation to other variables, reaching a positive, moderate correlation coefficient (r_s) of 0.515, which was statistically significant ($p < 0.001$). *Conclusion or contribution:* The scores obtained through the scale are reliable and possess evidence of validity of the Brief Satisfaction with Studies Scale (BSSS) as a measurement instrument among university students in Lima.

KEYWORDS: STUDY SATISFACTION, RELIABILITY, VALIDITY, UNIVERSITY STUDENTS.

Introducción

Para la psicología positiva, el bienestar psicológico depende del rol proactivo de la persona en su proceso de adaptación y no una solo como consecuencia de variables situacionales. Es por ello que en el marco de la educación superior se requiere investigaciones que permitan comprender y explicar por qué algunos estudiantes transitan con éxito en sus estudios universitarios, mientras que otros fracasan, sea interrumpiendo su carrera o desertando, siendo una de las causas la insatisfacción académica (1).

La satisfacción es un constructo relativamente nuevo en el campo de la psicología, y se la ha relacionado con el bienestar psicológico, desde una visión eudemónica vinculada a la autorrealización personal en término de la búsqueda y logro de metas (2). En virtud de ello, ha sido definida como un componente cognitivo del bienestar psicológico relacionado con la valoración que hace la persona entre sus aspiraciones y sus logros alcanzados (3), y que pueden tener un alcance en la totalidad de su vida o en dominios específicos, como la familia, el trabajo y los estudios. Con respecto a este último, Lent y Brown (4) definen este tipo de satisfacción como la percepción del bienestar y el disfrute del estudiante al realizar a actividades relacionadas con su rol de estudiante. Estudios han demostrado que esta variable se correlaciona negativamente con el retraso en el inicio de la carrera, el fracaso académico, el estrés en los procesos de transición educativa y las conductas disfuncionales durante los estudios (5). Por otro lado, se ha evidenciado que se vincula de manera positiva con el ajuste académico (6), la integración social (7), la persistencia en los estudios (8), el éxito académico (9) y la satisfacción general con la vida (10).

Tal como refieren Merino-Soto et al. (11), si bien es cierto que existen medidas de la satisfacción académica y modelos que la explican desde un enfoque social-cognitivo, estos no han considerado la valoración que el estudiante realiza de sí mismo con respecto a sus estudios; es decir, la satisfacción con los estudios. Es por ello que estos autores propusieron una medida general de la satisfacción del estudiante denominada Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE), centrada en el conjunto de conductas con respecto a su manera de estudiar, su rendimiento y su percepción global durante el estudio. El objetivo de esta escala es proveer información que permita la prevención temprana de la deserción en universitarios, a través un instrumento con cobertura generalizable y de aplicación no intrusiva.

Merino-Soto et al. (11) llevaron a cabo una validación preliminar de la EBSE con 590 estudiantes universitarios con edades comprendidas entre 17 y 47 años, de los cuales el 75.9 % eran mujeres y el 24.1 %, varones. Para ello, realizaron un análisis factorial exploratorio reportando cargas en un factor de 0.727, 0.783 y 0.709 para los ítems 1, 2 y 3 que componen la escala, respectivamente, y que

además explicaban el 42 % de la varianza retenida. Con respecto al análisis de validez en relación con otras variables, la correlación con afecto negativo (ansiedad y depresión) resultó moderada, negativa y estadísticamente significativa ($r = -0.425$). Adicionalmente, se estimó la confiabilidad a través del método de consistencia interna, la cual resultó adecuada ($\alpha = 0.788$). De esta forma, desde una aproximación factorial y de relaciones divergente con constructos de emocionalidad negativa (ansiedad y depresión), se evidenció inicialmente la validez de constructo de EBSE.

A partir de esta validación preliminar, es importante contribuir con mayores evidencias de validez y confiabilidad para contar así con un instrumento que pueda ser empleado como una herramienta de evaluación y un instrumento de investigación con respecto al constructo satisfacción con los estudios, dada su importancia en el marco de la continuidad y la permanencia de los estudiantes hasta la culminación exitosa de sus carreras. Por este motivo, la presente investigación se orienta a presentar evidencias de las propiedades psicométricas en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, considerando que esta variable constituye un concepto clave dentro de los factores asociados al desarrollo positivo en la vida de los estudiantes.

Método

Tipo y diseño de investigación

La presente corresponde a una investigación instrumental, dado que se orienta a analizar las propiedades psicométricas de una medida (12). El diseño de investigación es no experimental, transversal y descriptivo (13), pues no considera manipulación de variables, realiza la medición en un solo momento y busca caracterizar una medida en una población objetivo.

Participantes

Quienes participaron del estudio fueron 4516 estudiantes universitarios pertenecientes a una universidad privada de Lima. La edad promedio fue de 19.022 años (desviación estándar = 4.168), siendo la edad mínima de 18 y la máxima de 54 años. Con respecto al sexo, el 54.8 % ($n = 2474$) de los evaluados fueron mujeres y el 45.2 %, varones ($n = 2042$). El muestreo empleado fue intencional, dado que se buscó la mayor cantidad de participantes que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión. Con respecto a estos, se contempló como inclusión que fueran mayores de 18 años y que fueran estudiantes matriculados como regulares en el periodo académico en el que se recolectó los datos; por otro lado, se consideró como aspectos de exclusión el rechazo a firmar el consentimiento informado y que pertenezcan a la categoría de alumno de intercambio internacional, debido a que provenían de contextos académicos, lingüísticos y socioculturales diferentes, y que, además, estudiaban en dicha universidad solo por un periodo, e incluso la mayoría cursaba una sola materia.

Instrumentos

Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE)

Es una escala unidimensional, de tipo autoinforme, que evalúa la satisfacción del estudiante con respecto a su manera de estudiar, su rendimiento y la valoración general con sus estudios. Está conformada por tres ítems, los cuales poseen un escalamiento de cinco opciones de respuesta de tipo Likert, que va desde "Muy en desacuerdo" = 1 a "Muy de acuerdo" = 5 (11). La calificación se realiza con la sumatoria simple de respuesta a los ítems, donde una mayor puntuación le corresponde una mayor satisfacción con los estudios.

Escala de Autoeficacia Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

Es un autoinforme de naturaleza unidimensional que evalúa la percepción de la autoeficacia académica, considerando diez ítems con un escalamiento de cuatro opciones de respuesta de tipo Likert, que va de “Nunca” = 1 a “Siempre” = 4 (14). La calificación se basa en la sumatoria de las respuestas a los ítems, lo cual implica que a mayores puntajes les corresponden mayores niveles de autoeficacia académica. Para el presente estudio, se estimó la confiabilidad de las puntuaciones, y se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.877, con lo cual se evidenció la pertinencia de la medida.

Procedimiento

La aplicación de ambos instrumentos formó parte de la batería de instrumentos que emplea la universidad privada para evaluar psicopedagógicamente a sus estudiantes. No obstante, para efectos del presente estudio, se consideró solo aquellos protocolos que contaron con consentimiento informado por parte de los alumnos del pregrado regular de la institución en mención.

La estrategia analítica psicométrica correspondió a un proceso que inició con el análisis descriptivo de ítems; luego, se estimó la confiabilidad por el método de consistencia interna; posteriormente, se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE) como evidencia de validez relacionada a la estructura interna, empleando el método de máxima verosimilitud; y, además, se identificó el número de factores a extraer por medio del análisis paralelo de Horn. Finalmente, se llevó a cabo el análisis de correlación entre los puntajes en la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios con las puntuaciones en la Escala de Autoeficacia Específica para Situaciones Académicas, como evidencia de validez en relación con otras variables. Todos los análisis estadísticos y psicométricos se llevaron a cabo en el *software* Jamovi 2.3.

Resultados

En la tabla 1 se puede apreciar los estadísticos descriptivos de los ítems, en los cuales se obtuvo valores de 3.548 a 4.013 con respecto a la media, siendo mayor la desviación estándar en el ítem 2. Los índices de homogeneidad (correlación ítem-total) fueron superiores a 0.20 (15); además, el análisis del aporte de los reactivos a la confiabilidad evidenció que la eliminación de alguno de ellos llevaría a una reducción de los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach ($\alpha = 0.765$) y omega de McDonald ($\omega = 0.770$). Cabe resaltar que la confiabilidad estimada en ambos coeficientes fue mayor a 0.70, lo que lleva a determinar la pertinencia de todos los reactivos para la medida de la satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de ítems y de confiabilidad de la escala

	Media	Mediana	Desviación estándar	Correlación ítem-total	Si se elimina el ítem	
					α de Cronbach	ω de McDonald
EBSE1	4.013	4.000	0.805	0.529	0.757	0.758
EBSE2	3.548	4.000	0.931	0.627	0.651	0.654
EBSE3	3.599	4.000	0.898	0.645	0.629	0.633
Escala	3.720	4.000	0.726	0.726	0.765	0.770

Antes del análisis factorial exploratorio, se llevó a cabo la comprobación de los supuestos; es decir, la adecuación muestral y de no existencia de redundancia entre las variables. Así, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obtenida fue de 0.779, y la prueba de esfericidad de Barlett indicó que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad, dado que resultó significativa ($X^2 = 3583.811$; grados de libertad = 3; $p < 0.001$). A partir de los valores calculados, se pudo inferir el cumplimiento de los supuestos y, por ende, la idoneidad de los datos para proceder con la realización del AFE (15).

El número de factores a extraer se determinó a través del método paralelo de Horn (16), complementado por el análisis del autovalor, considerando para este caso aquellos que superasen la unidad. Así, se determinó que subyace un factor que explica el 52.994 % de la varianza total. El método de extracción empleado fue el de máxima verosimilitud robusta, y con una rotación oblimin, con lo cual se obtuvo una estructura factorial donde los tres ítems saturaron con pesos mayores a 0.40 en el factor extraído.

Tabla 2. Cargas de los factores

	Factor	
	1	Unicidad
En general, estoy satisfecho con mis estudios.	0.607	0.631
Actualmente estoy satisfecho con mi manera de estudiar.	0.763	0.418
Actualmente estoy satisfecho con mi rendimiento.	0.799	0.361

Nota. El método de extracción de máxima verosimilitud se usó en combinación con una rotación oblimin.

En la tabla 3 se pueden apreciar los estadísticos descriptivos calculados para las variables de autoeficacia académica y de satisfacción con los estudios, obtenidos a partir de las puntuaciones totales en cada escala. En este caso, los índices de asimetría y curtosis se encontraron en el rango de ± 1.5 . El análisis de la distribución, a través del Shapiro-Wilk, evidenció que ambas variables no presentaron normalidad ($p < 0.001$), razón por la cual la estimación de correlación entre la satisfacción con los estudios y la autoeficacia académica se realizó por medio del coeficiente de Spearman.

Tabla 3. Estadísticas descriptivas de las variables de estudio

						Shapiro-Wilk	
	Media	Mediana	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis	W	p
EAPESA	28.963	29.000	5.063	-0.042	-0.580	0.989	< .001
EBSE	11.16	11.000	2.177	-0.431	0.201	0.965	< .001

El análisis de correlación de la escala de satisfacción con los estudios y la autoeficacia académica, como fuente de validez con respecto a otra variable, evidenció un coeficiente de Spearman positivo, moderado y estadísticamente significativo (17) (tabla 4).

Tabla 4. Matriz de correlaciones

		EBSE		EAPESA
EBSE	Rho de Spearman	—		
	valor p	—		
EAPESA	Rho de Spearman	0.515	***	—
	valor p	< .001		—

Nota. *** $p < .001$

Discusión

El objetivo del estudio fue determinar las propiedades psicométricas de la EBSE. Para ello, se analizaron las evidencias de validez por estructura interna y en relación con otras variables; además, se estimó la confiabilidad mediante el método de consistencia interna.

Con respecto a la evidencia de validez por estructura interna, se encontró un solo factor donde saturaron los tres ítems con cargas factoriales mayores a 0.40. Esto coincide con lo reportado por Merino et al. (11), dado que también identificaron un solo factor que explicaba el 42 % de la varianza, mientras que en el presente estudio este explica el 52.99 % de la varianza.

En lo que respecta a la evidencia de validez en relación con otras variables, se correlacionó de forma moderada y directa la autoeficacia académica con la satisfacción con los estudios, dado que, en el marco del modelo cognitivo-social, la autoeficacia es un constructo que tiene que ver con la valoración propia de las capacidades para lograr objetivos o metas y guarda relación con la satisfacción con los estudios, persistencia y éxito académico (9, 10).

El análisis de ítems evidenció que todos eran pertinentes, dado que su eliminación conllevaba a una disminución del valor del coeficiente alfa de Cronbach. Se estimó dicho coeficiente en 0.76, valor próximo a lo reportado por Merino et al. (11) en su estudio de validación inicial del EBSE ($\alpha = 0.78$).

De esta forma, se puede concluir que el EBSE cuenta con las evidencias sobre la pertinencia de sus propiedades psicométricas (confiabilidad y validez) en estudiantes universitarios de Lima.

Se sugiere, para próximos estudios, realizar un análisis factorial confirmatorio, así como establecer baremos que permitan el diagnóstico y la clasificación del nivel de satisfacción con los estudios para favorecer intervenciones orientadas a la retención de estudiantes en la educación superior.

Finalmente, es importante considerar que el tipo de muestreo empleado, intencional, limita la representatividad de la población y la generalización de los hallazgos. Además, se encuentran restringidas la aplicabilidad de la escala y la interpretación de los puntajes que se obtengan en otras poblaciones, dado que los sujetos evaluados para el presente estudio instrumental pertenecen a solo una universidad privada de Lima.

Referencias

- (1) Vecchio GM, Gerbino M, Pastorelli C, Del Bove G, Caprara GV. Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Pers Individ Dif* [Internet]. 2007; 43(7): 1807-1818. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018>.

- (2) Medrano LA, Pérez E. Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *Summa Psicol* [Internet]. 2013; 7(2): 5-14. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>.
- (3) Diener E. Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Soc Indic Res* [Internet]. 1994; 31(2): 103-157. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/bf01207052>.
- (4) Lent RW, Brown SD. Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *J Career Assess* [Internet]. 2008; 16(1): 6-21. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/1069072707305769>.
- (5) Lounsbury JW, Loveland JM, Sundstrom ED, Gibson LW, Drost AW, Hamrick FL. An investigation of personality traits in relation to career satisfaction. *J Career Assess* [Internet]. 2003; 11(3): 287-307. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/1069072703254501>.
- (6) Lent RW, Taveira MdC, Sheu HB, Singley D. Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *J Vocat Behav* [Internet]. 2009; 74(2): 190-198. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>.
- (7) Suldo SM, Shaffer EJ, Riley KN. A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *Sch Psychol Q* [Internet]. 2008; 23(1): 56-69. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>.
- (8) Fernandez F, Muniz M, Bartholomeu D, Vittola NS, de Oliveira AF, Guimarães WM. Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica*. 2008; 7(1): 45-55.
- (9) Suldo SM, Riley KN, Shaffer EJ. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *Sch Psychol Int* [Internet]. 2006; 27(5): 567-582. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/0143034306073411>.
- (10) Lounsbury JW, Park SH, Sundstrom E, Williamson JM, Pemberton AE. Personality, career satisfaction, and life satisfaction: Test of a directional model. *J Career Assess* [Internet]. 2004; 12(4): 395-406. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/1069072704266658>.
- (11) Merino-Soto C, Dominguez-Lara S, Fernández-Arata M. Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educ Médica* [Internet]. 2017; 18(1): 74-77. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>.
- (12) Ato M, López-García JJ, Benavente A. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *An Psicol* [Internet]. 2013; 29(3): 1038-1059. Disponible en: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.3.178511>.
- (13) Hernández Sampieri R. Metodología de la investigación. McGraw Hill; 2006. 600 p.
- (14) Navarro-Loli JS, Domínguez-Lara S. Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. *Psychol Soc Educ* [Internet]. 2019; 11(1): 53-68. Disponible en: <https://repositorio.ual.es/handle/10835/6933>.
- (15) Lloret-Segura S, Ferreres-Traver A, Hernández-Baeza A, Tomás-Marco I. El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *An Psicol* [Internet]. 2014; 30(3): 1151-1169. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>.

- (16) Horn JL. A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika* [Internet]. 1965; 30(2): 179-185. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/bf02289447>.
- (17) Ferguson CJ. An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Prof Psychol Res Pr* [Internet]. 2009; 40(5): 532-538. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/a0015808>.

*** Alberto Agustín Alegre Bravo**

Doctor en Psicología y magíster en Neurociencias por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), licenciado y bachiller en Psicología por la Universidad de Lima. Especialista en medición y estadística en ciencias sociales. Carrera y desarrollo profesional vinculados a la medición de la calidad educativa y a proyectos psicoeducativos en los niveles de educación básica regular y superior. Cuenta con diez años de experiencia en puestos de responsabilidad en medición, investigación, docencia y gestión en universidades privadas y públicas. Actualmente, es docente ordinario de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Correo: alberto.alegre@upch.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6331-6094>

**** Diego Andre Guevara Rabanal**

Candidato doctoral y magíster en Ingeniería Industrial en el *track* de Human Systems Engineering/Ergonomics de la University of Central Florida (UCF). Bachiller en Ingeniería Industrial por la UCF. Estudiante de Psicología a nivel pregrado en la Continental Florida University (CFU). Graduate Teaching Assistant desde 2021 y Undergraduate Research Mentor en 2023 en la UCF, y profesor auxiliar en la CFU desde 2024. Ha participado en proyectos de investigación en el análisis de variables latentes utilizando modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas en inglés), tanto en modelos basados en covarianza (CB-SEM) como en mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM). Además, ha participado en investigaciones psicométricas y en revisiones sistemáticas de literatura científica.

Correo: di543316@ucf.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7627-3302>



Actividades profesionales a confiar para la carrera de Kinesiología y Fisiatría de la Universidad Nacional de Hurlingham

Entrustable professional activities for the Kinesiology and Physiotherapy program at the National University of Hurlingham

María Laura Merlo*, Mario Ernesto Korell**

Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) y
Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR)

Recibido: 18-12-2024; aceptado: 21-12-2024

Resumen

Objetivo: El trabajo tiene por objetivos establecer las actividades profesionales a confiar (AProC), para los estudiantes al momento de egresar de la carrera de Kinesiología y Fisiatría de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Para ello, se han establecido áreas para el desarrollo de competencias, de acuerdo con el contexto del presente estudio. **Metodología:** Se realizó un trabajo de desarrollo, cualitativo, mediante análisis documental y de consulta por encuestas a kinesiólogos que se desempeñan como docentes de prácticas clínicas en la UNAHUR. **Resultados:** Se identifican seis áreas para el desarrollo de competencias y se establecen cinco actividades profesionales a confiar al momento de egresar de la carrera. **Conclusiones:** Encontramos implicancias positivas a futuro para los estudiantes, los docentes, la institución y los destinatarios de los servicios que brinda la profesión, las cuales pueden servir de referencia para otras instituciones que estén en caminos similares.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN EN TERAPIA FÍSICA, EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, PLANIFICACIÓN EDUCATIVA.

Abstract

Objective: The aim of this study is to establish the entrustable professional activities (EPAs) for graduating students of the Kinesiology and Physiatry degree course at the National University of Hurlingham (UNAHUR), in the province of Buenos Aires, Argentina. For this purpose, areas for the development of competences have been established, based on the context of the present study. **Methodology:** Qualitative and development work was carried out using documentary analysis and consultation through surveys to kinesiologists who work as clinical practice teachers at UNAHUR. **Results:** Six areas for the development of competencies are identified and five professional activities to be entrusted at the time of graduation are established. **Conclusions:** We have found positive implications for the future for students, teachers, the institution and the recipients of the services provided by the profession, which can serve as a reference for other institutions that are on similar paths.

KEYWORDS: PHYSICAL THERAPY EDUCATION, COMPETENCY BASED EDUCATION, EDUCATIONAL PLANNING.

Introducción

Uno de los desafíos y dificultades extensamente reconocidos en el ámbito de las profesiones vinculadas con la salud de la población es enseñar y evaluar de manera estructurada e integrada los diferentes componentes de las competencias profesionales que se requieren para una práctica profesional autónoma y segura. Cuando esto se enfoca a la formación de grado, esos desafíos y dificultades se expresan en la decisión de certificar las competencias profesionales mínimas necesarias para el acceso al nivel profesional (nivel de entrada a la profesión). En cuanto a la formación de posgrado, se relacionan con certificar las competencias profesionales vinculadas con las especialidades.

Sobre la base de lo expresado, los esfuerzos actuales de reforma de la educación, principalmente en la formación de médicos, se están enfocando en trabajar un marco de enseñanza y evaluación basado en la identificación de actividades profesionales a confiar (AProC) (*Entrustable Professional Activities* o EPA, en inglés). El marco de la educación médica conecta las AProC con los dominios específicos que se deben lograr durante la formación de los profesionales, los cuales determinan cuándo un aprendiz se encuentra listo para realizar ciertos procedimientos de manera autónoma.

El trabajo, en su primera etapa, busca establecer las AProC a los y las estudiantes que egresan de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR); para ello, como paso previo, fue necesario definir las áreas de desarrollo de competencias profesionales. Contar con un marco de competencias y AProC que responda a las necesidades formativas en el contexto de la UNAHUR permitirá orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar una evaluación sobre logros mejor definidos, motivos que justifican este trabajo.

Revisión de la literatura y marco teórico

En la revisión no encontramos en Argentina marcos de competencias y AProC que sirvan de referencia, lo que se constituyó en un vacío que debía cubrirse. No obstante, al explorar la literatura internacional, encontramos una variedad de marcos de competencias y artículos sobre AProC en kinesiología, los cuales han servido de orientación para el presente trabajo.

En primer lugar, el trabajo de Chesbro, Jensen y Boissonnault en el ámbito de la kinesiología analiza la situación de la fisioterapia en Estados Unidos (1). Los autores expresan lo siguiente: “Actualmente, la profesión no cuenta con un marco de evaluación integral, ni cuenta con las herramientas necesarias para medir la competencia actual y continua a lo largo del continuo profesional” [traducción propia] (1). Podríamos coincidir con esa afirmación si miramos lo que sucede en nuestro país, al no disponer de un marco de competencias construido y consensuado para la carrera de Kinesiología. Los autores también agregan: “El desarrollo de AProC es una forma en que la profesión de fisioterapia podría crear resultados de desempeño basados en competencias como una expectativa de desarrollo” [traducción propia] (1).

Los autores también señalan que el trabajo requerido en la construcción de las AProC tiene implicaciones positivas para los estudiantes, pues supone una mejora en los niveles y la calidad de las evaluaciones; para la calidad de los programas, ya que aporta una visión más integral de las prácticas; para la comunidad a la cual se destinan los servicios, al contar con profesionales más competentes; y para los y las docentes clínicos. Esto se debe a que la incorporación de las AProC en el marco de desarrollo profesional requerirá el aprendizaje de todos los involucrados en las comunidades de práctica, y que estos se sumen a una a una visión más integral de las mejores prácticas en la educación y de la labor de los fisioterapeutas (1). Un aspecto que surge del análisis que hacen los autores antes mencionados, en relación con lo que ocurre en el ámbito de otras disciplinas, es que el desarrollo, la

implementación y la evaluación de los resultados de las AProC brindan una oportunidad para que la profesión utilice la investigación educativa como una estrategia central (1).

En segundo lugar, un grupo de kinesiólogos en Singapur ha trabajado en la construcción de AProC considerando que son de utilidad, dado que los docentes clínicos confían diariamente a los y las estudiantes tareas profesionales durante las prácticas. En este sentido, contar con un marco de evaluación puede ayudar a vincular las competencias con el trabajo realizado e informar a los y las estudiantes sobre la progresión mediante el uso de niveles de confianza (2).

Por otra parte, se realizó un análisis documental enfocado en los marcos de competencias del National Physiotherapy Advisory Group de Canadá (3); la organización World Physiotherapy (4); el Informe de la Comisión de Evaluación del Diseño del Título de Grado de Fisioterapia en España (5); y los marcos de Nueva Zelanda, Francia y Colombia (6-8). Asimismo, se incluyó también en el análisis documental la “Declaración de actividades reservadas” del Consejo Interuniversitario Nacional (CiN) (9), la Ley del Ejercicio de la Kinesiología y Fisioterapia (10), la Ley del Colegio de Kinesiólogos de la Provincia de Buenos Aires (11), y el plan de estudios vigente para la carrera en la UNAHUR.

Sobre esta base, consideramos la competencia profesional como la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, habilidades y actitudes (personales o sociales) ante situaciones de práctica o estudio que se presentan a los profesionales en el ejercicio de su profesión, cualquiera sea su área de desempeño (4, 12-14). Por otro lado, una AProC es una unidad de práctica que puede confiarse a una persona una vez que ha alcanzado suficiente competencia específica para su ejecución sin supervisión y que, en su desarrollo, ha pasado por distintos niveles de supervisión por un experto. Este es un concepto que se presenta en el 2005 bajo el nombre de *entrustable professional activity* (EPA), con el objetivo de vincular las competencias con el lugar de trabajo (15-17). Dicha vinculación también es mencionada por otros autores, quienes dejan en claro la necesidad de contar con AProC para hacer operativas las competencias (18, 19) y como base para la planificación curricular (20-22).

En el ámbito Latinoamericano, Durante y otros han presentado una guía para el desarrollo de AProC en lengua española, la cual fue tenida en cuenta para el desarrollo del presente trabajo (23). Por otra parte, con relación a las AProC vinculadas con la formación de fisioterapeutas, el trabajo de Zainuldin (2) hace referencia a diferentes tipos de EPA: a) basadas en condiciones (manejo de un paciente con disfunción en la vía aérea por derrame cerebral); b) basadas en especialidades (fisioterapia pediátrica o rehabilitación deportiva); c) basadas en actividades (realizar la gestión de casos en la comunidad o con ejercicios grupales); d) basadas en entornos (manejo de pacientes por consulta del sistema musculoesquelético en atención primaria, rehabilitación a un paciente de centro de día); y e) basada en procedimientos (enseñar a entrenar la marcha con ayuda).

Método

El diseño es cualitativo y el objeto de estudio es una realidad reinterpretada y contextualizada, de la cual los investigadores son parte. Con este fin, se utiliza el análisis de contenido y consultas a profesionales mediante encuestas, para luego producir marcos propios y contextualizados.

La muestra de marcos de referencia fue incidental, pues se escogió aquellos que se encontraban disponibles en los buscadores y sitios de internet y cumplían con la condición de ser un marco oficial aprobado por algún organismo reconocido (institución, asociación, etc.). La consulta se realizó a docentes de prácticas clínicas en la Universidad Nacional de Hurlingham.

En el análisis de contenido, se tomó en cuenta las recurrencias, similitudes y perspectivas sobre las competencias y actividades profesionales. En el caso de las consultas a docentes, se consideró las

actividades profesionales y los motivos de consulta con mayor presencia, así como las actividades de enseñanza-aprendizaje y la evaluación que ponen en práctica.

Resultados

Mediante el análisis de los datos, se definieron seis áreas para el desarrollo de competencias (Figura 1); y, a partir de las áreas A, B y F, relacionadas directamente con el trabajo en contexto clínico, se establecieron cinco actividades profesionales que los egresados de la carrera deben estar en condiciones de realizar con autonomía parcial bajo supervisión de los y las docentes al momento del egreso (Figura 2).

Figura 1. Áreas para el desarrollo de las competencias

- A. Cuidado de las personas y comunidades
- B. Colaboración con la comunidad, pacientes y miembros del equipo de salud
- C. Aprendizaje continuo, autoaprendizaje y toma de decisiones
- D. Liderazgo y gestión de la práctica profesional
- E. Generación, transferencia y comunicación de conocimientos
- F. Promotor de la salud

Figura 2. Actividades profesionales

1. Interviene en una comunidad para atender factores que afectan de manera individual o colectiva el movimiento corporal.
2. Atiende a un paciente con déficit del movimiento corporal por disfunciones de baja complejidad del sistema locomotor.
3. Atiende a un paciente con déficit del movimiento corporal por disfunciones de baja complejidad del sistema cardiorrespiratorio.
4. Atiende a un paciente con déficit del movimiento corporal por disfunciones de baja complejidad del sistema neurológico.
5. Asesora sobre formas de mantener o mejorar las funciones de los sistemas locomotor, cardiorrespiratorio y neurológico.

La identificación de las áreas para el desarrollo de las competencias y las actividades profesionales en kinesiología permitirá:

- Reflexionar sobre las prácticas kinésicas que se propone a los y las estudiantes.
- Reflexionar y consensuar las competencias mínimas necesarias para pasar de una etapa a otra de la formación profesional o para el acceso al mundo laboral.
- Establecer criterios más claros en cuanto al desempeño que se espera de los y las estudiantes.
- Consensuar dentro del equipo docente los hitos que determinan la confiabilidad y, por tanto, un mayor nivel de autonomía.
- Definir cuándo un estudiante está en condiciones de pasar de un nivel de menor complejidad a uno mayor en cuanto al manejo de las AProC.
- Identificar los puntos críticos o aspectos que requieren mejorar en el desempeño de cada estudiante, lo que permitirá mejorar la retroalimentación y la evaluación.
- Reducir el riesgo que implica la práctica de estudiantes en calidad de novatos y mejorar la formación de profesionales y, junto con esto, la atención a la calidad de vida de los pacientes y la comunidad.
- Facilitar la planificación, la articulación y la trayectoria esperada de las prácticas kinésicas entre sí y al interior de cada una de ellas.
- Identificar qué dominios de las competencias que son los más deficitarios, para retroalimentar las instancias preclínicas.

Discusión

Aunque hemos encontrado diversidad en los marcos de competencia, nuestro análisis permitió tomar como referencia aquellos dominios en los que hubo mayor coincidencia: experto clínico, comunicación, colaboración, gestión, liderazgo, conocimiento académico, profesionalismo, ética, investigación y enseñanza. Con ello se pudo identificar aquellas que se ajustan más al contexto de la UNAHUR.

Por otro lado, en cuanto a las AProC, consideramos que estas favorecen la planificación de la enseñanza clínica, y coincidimos con lo señalado por Chesbro y otros: "El desarrollo de AProC es una forma en que la profesión de fisioterapia podría crear resultados de desempeño basados en competencias" [traducción propia] (1).

Por último, contar con un conjunto de AProC que respondan a las necesidades específicas donde se desarrolla la profesión conlleva el desafío de construirlas. El trabajo de Zainuldin y otros ha sido orientador para el diseño de AProC, así como el aporte de kinesiólogos que trabajan en la UNAHUR en la docencia clínica.

Conclusiones

Mediante este trabajo, definimos seis áreas para el desarrollo de las competencias profesionales en kinesiología y cinco AProC, teniendo en cuenta el perfil profesional y las necesidades del entorno en el que se encuentra la UNAHUR. De este modo, encontramos implicancias positivas a futuro para la comunidad educativa y los destinatarios de los servicios que brinda la profesión. Asimismo, el presente trabajo puede servir de referencia para otras instituciones que estén en caminos similares.

Agradecemos a los docentes de Prácticas Clínicas de UNAHUR por sus aportes a este trabajo.

Limitaciones y futuras investigaciones

El listado de AProC presentado es para un contexto específico, por lo que no siempre es transferible a otros. Por otra parte, es necesario avanzar en la descripción detallada para su implementación y la evaluación de su funcionamiento, los cuales serán objetivos de futuros trabajos.

Bibliografía

- (1) Chesbro SB, Jensen GM, Boissonnault WG. Entrustable professional activities as a framework for continued professional competence: Is now the time? *Physical Therapy* [Internet]. 2017; 98(1): 3-7. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/ptj/pzx100>.
- (2) Zainuldin R, Yang Tan H. Development of entrustable professional activities for a physiotherapy undergraduate programme in Singapore. *Physiotherapy* [Internet]. 2021; 112: 64-71. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.physio.2021.03.017>.
- (3) National Physiotherapy Advisory Group. Competency Profile for Physiotherapists in Canada. (2017). Canadá: Canadian Alliance of Physiotherapy Regulators, Canadian Council of Physiotherapy University Programs, Canadian Physiotherapy Association. Disponible en: <https://www.peac-aepc.ca/pdfs/Resources/Competency%20Profiles/Competency%20Profile.pdf>.
- (4) World Physiotherapy. Marco de formación profesional del fisioterapeuta. Longres (Reino Unido): World Physiotherapy; 2021. Disponible en: https://world.physio/sites/default/files/2022-08/WorldPhysio_Framework_Edu_A4-SPANISH-Final.pdf.
- (5) Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Título de grado en Fisioterapia. Sevilla (España): Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación; 2004.
- (6) Physiotherapy Board of Australia, Physiotherapy Board of New Zealand. Physiotherapy practice thresholds in Australia & Aotearoa New Zealand. Australia: Physiotherapy Board of Australia, Physiotherapy Board of New Zealand; 2023. Disponible en: <https://cdn.physiocouncil.com.au/assets/volumes/downloads/Physiotherapy-Board-Physiotherapy-practice-thresholds-in-Australia-and-Aotearoa-New-Zealand.PDF>.
- (7) Ministère des Affaires Sociales, de la Santé et des Droits des Femmes. Diplôme d'état de masseur-kinésithérapeute. Solidarité. 2015; (8):21. Disponible en: <https://www.ifmk-montpellier.fr/ressources/fichiers/8131ac46690c.pdf>.
- (8) Asociación Colombiana de Fisioterapia, Asociación Colombiana de Facultades de Fisioterapia, Colegio Colombiano de Fisioterapeutas, Asociación Colombiana de Estudiantes de Fisioterapia. Perfil profesional y competencias del fisioterapeuta en Colombia. Bogotá (Colombia): Ministerio de Salud y Protección Social; 2015. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Perfil-profesional-competencias-Fisioterapeuta-Colombia.pdf>.
- (9) Consejo Interuniversitario Nacional. Declaración. Actividades reservadas. En: Consejo Interuniversitario Nacional [Internet]. 23 de mayo de 2018 [citado el 18 de diciembre de 2024]; Noticias. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/declaracion-actividades-reservadas/>.
- (10) Congreso de la Nación Argentina. Ley N° 24.317 del Ejercicio de la Kinesiólogía y la Fisioterapia (30 de mayo de 1994).
- (11) Congreso de la Nación Argentina. Ley N° 10.392 del Colegio de Kinesiólogos de la Provincia de Buenos Aires (29 de mayo de 1986).

- (12) Tardif J. Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. Profesorado [Internet]. 2008; 12(3): 1-16. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875003>.
- (13) Carreras Barnés J, Perrenoud P. El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Barcelona (España): ICE, Octaedro; 2008. 45 p.
- (14) Rosales Cevallos MM. Diseño curricular por competencias y la calidad en la educación. Ciencia Latina [Internet]. 2021; 5(4): 6544-6557. Disponible en: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.783.
- (15) Ten Cate O. Entrustability of professional activities and competency-based training. Medical Education [Internet]. 2005; 39(12): 1176-1177. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02341.x>.
- (16) Ten Cate O. Competency-based postgraduate medical education: Past, present and future. GMS Journal for Medical Education [Internet]. 2017; 34(5): Doc69. <https://doi.org/10.3205/zma001146>.
- (17) Ten Cate O, Graafmans L, Posthumus I, Welink L, van Dijke M. The EPA-based Utrecht undergraduate clinical curriculum: Development and implementation. Medical Teacher. 2018; 40(5): 506-513. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0142159x.2018.1435856>.
- (18) Tekian A, Ten Cate O, Holmboe E, Roberts T, Norcini J. Entrustment decisions: Implications for curriculum development and assessment. Medical Teacher. 2020; 42(6): 698-704.
- (19) Carraccio C, Englander R, Gilhooly J, Mink R, Hofkosh D, Barone MA, Holmboe ES. Building a Framework of Entrustable Professional Activities, Supported by Competencies and Milestones, to Bridge the Educational Continuum. Academic Medicine. 2017; 92(3): 324-330.
- (20) Linsenmeyer M, Hall AK, Chen, CYJ, López MJ, Chou FC. Advancing and sustaining excellence in EPA-based curricula. En: ten Cate O, Burch VC, Chen HC, Chou FC, Hennis MP, editores. Entrustable Professional Activities and Entrustment Decision-Making in Health Professions Education. Londres (Reino Unido): Ubiquity Press; 2024. p. 293-301. Disponible en: <https://doi.org/10.5334/bdc.x>.
- (21) Chen HC, Ladenheim RI, Schumacher DJ, Chou FC, ten Cate O. Graded autonomy and grounded self-determination in health professions education. En: ten Cate O, Burch VC, Chen HC, Chou FC, Hennis MP, editores. Entrustable Professional Activities and Entrustment Decision-Making in Health Professions Education. Londres (Reino Unido): Ubiquity Press; 2024. p. 25-34. Disponible en: <https://doi.org/10.5334/bdc.c>.
- (22) Hennis MP, Dagnone JD, Ladenheim RI, Schumacher DJ, Yap M, ten Cate O, Chen HC. Curriculum development for postgraduate training with entrustable professional activities. En: ten Cate O, Burch VC, Chen HC, Chou FC, Hennis MP, editores. Entrustable Professional Activities and Entrustment Decision-Making in Health Professions Education. Londres (Reino Unido): Ubiquity Press; 2024. p. 157-174. Disponible en: <https://doi.org/10.5334/bdc.n>.
- (23) Durante E, García Diéguez M, Ladenheim R, Palis AG, López MJ, Arceo MD, ten Cate O. Guía para el desarrollo y la validación de las actividades profesionales a confiar. Investigación en Educación Médica. 2023; 12(48): 97-109.

*** María Laura Merlo**

Magíster en Educación para Profesionales de la Salud por la Universidad del Hospital Italiano (Buenos Aires, Argentina). Asesora pedagógica de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) desde 2007. Se desempeña como asesora pedagógica de la organización RPG Latinoamérica y está a cargo de la coordinación de tutores de tramo virtual y presencial desde 2019. Coordinadora académica y tutora de la diplomatura en Educación para Profesionales de la Salud en FCM UNCuyo. Directora de los cursos de posgrado Tutoría en Aprendizaje Basado en Problemas, Redacción de casos para ABP y Enseñanza de Habilidades Clínicas. Codirectora y evaluadora de proyectos de tesis de maestría en Educación para profesionales en el Hospital Italiano de Buenos Aires. Investigadora categorizada con trabajos de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.

Correo: mlmerlo@fcm.uncu.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1409-1548>

**** Mario Ernesto Korell**

Magíster en Educación para Profesionales de la Salud por la Universidad del Hospital Italiano (Buenos Aires, Argentina). Director de la organización RPG LATAM. Realiza asesoramiento pedagógico y es coordinador pedagógico de Prácticas Kinésicas en Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Participó de la Tutoría en Aprendizaje Basado en Problemas de la carrera de Medicina del Hospital Italiano. Es investigador categorizado con trabajos de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades y Salud. Ha publicado diversos artículos vinculados a la educación en nivel superior, ha sido contenidista y ha diseñado materiales educativos para entornos virtuales (material de estudio, instrumentos de evaluación, etc).

Correo: mario@rpgl.org

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4110-1428>



El discurso de la interculturalidad en los *Lineamientos de Educación Intercultural* y el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* del MEP: Transitando hacia una epistemología crítica

*The discourse of interculturality in the guidelines of Intercultural Education and the
 Preschool Education Study Program of the MEP: Moving towards a critical epistemology*

Hilda Saavedra Plazaola*, Andrés Corrales Arce**,
 Valeria Cascante Carmona***

Universidad Florencio del Castillo (UCA), Universidad Estatal a
 Distancia (UNED), Consejo Nacional de Producción (CNP)

Recibido: 15-05-2024; aceptado: 26-11-2024 **Resumen**

Objetivo: Analizar el concepto de interculturalidad y su aplicación en el ámbito educativo, específicamente desde los Lineamientos de Educación Intercultural y el Programa de Estudio de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública. Se explora desde una perspectiva crítica las intenciones y discursos educativos promovidos en estos documentos, destacando sus vacíos y contradicciones. **Enfoque metodológico:** Cualitativo con alcance exploratorio. **Método-técnicas:** Análisis del discurso desde la perspectiva de Teun Van Dijk y la revisión bibliográfica. **Resultados:** Aunque los documentos educativos promueven un discurso educativo intercultural basado en el respeto, la inclusión y el intercambio pacífico, en la práctica persisten vacíos teóricos y metodológicos que limitan su implementación efectiva. Además, se observa que el concepto de interculturalidad es presentado desde una visión normativa, sin un reconocimiento real de las desigualdades estructurales que atraviesan las relaciones interculturales. **Conclusiones:** La interculturalidad no debe basarse en la validación del otro/a como diferente, ni en divisiones entre “nosotros” y “ellos”, sino en el reconocimiento de la diversidad cultural en su complejidad y en su antagonismo. Esto implica repensar la educación desde una interculturalidad crítica, cuestionando los modelos y los discursos asimétricos existentes.

PALABRAS CLAVE: INTERCULTURALIDAD, OTREDAD, DISCURSO, NACIONALISMO.

Abstract

Objective: To analyze the concept of interculturality and its application in the educational field, specifically from the guidelines of Intercultural Education and the Preschool Education Program of the Ministry of Public Education. The intentions and educational discourses promoted in these documents are explored from a critical perspective, highlighting their gaps and contradictions.

Methodological approach: Qualitative with exploratory scope. *Method-techniques:* Discourse analysis from the perspective of Teun Van Dijk and the bibliographic review. *Results:* Although educational documents promote an intercultural educational discourse based on respect, inclusion and peaceful exchange, in practice theoretical and methodological gaps persist that limit its effective implementation. In addition, it is observed that the concept of interculturality is presented from a normative vision, without a real recognition of the structural inequalities that permeate intercultural relations. *Conclusions:* Interculturality should not be based on the validation of the other as different, nor on divisions between “us” and “them”, but on the recognition of cultural diversity in its complexity and antagonism. This implies rethinking education from a critical interculturality, questioning existing asymmetric models and discourses.

KEYWORDS: INTERCULTURALITY, OTHERNESS, DISCOURSE, NATIONALISM.

Introducción

La interculturalidad es un concepto ampliamente conocido y estudiado tanto en el campo de la educación como en el de las ciencias sociales. Este fenómeno responde a la necesidad de fomentar la sana convivencia y el respeto hacia —y no entre— las diferentes culturas, lo cual ha sido un elemento vital y el punto de partida para iniciar esta investigación.

Este esfuerzo académico acerca a las personas lectoras al reconocimiento de las desigualdades y jerarquías de poder normalizadas y justificadas desde el proceso, el discurso y la práctica pedagógica. El contenido educativo respecto a la interculturalidad puede jugar dos caras de la misma moneda, ya que puede reflejar y perpetuar desigualdades y relaciones de dominación, pero también puede ser una herramienta para desafiar y resistir las estructuras de poder existentes a través del cuestionamiento a los privilegios epistémicos. Este último es el principal objetivo de este artículo de investigación.

El ser humano es un sujeto social diverso; no existe una única forma de experimentar y construir la identidad cultural. En esta no solo permea su tiempo histórico, es decir, el tipo de sociedad en la que se nace; sino también las creencias, las tradiciones y los valores en los que fueron socializados.

Para Dietz, en América Latina, el concepto de interculturalidad es bastante reciente, ya que su abordaje inicia apenas en el siglo pasado (1). Sin embargo, a partir de 1990, el concepto empieza a ser tomado en consideración en la política pública y en las reformas educativas.

Algunos estudiosos del tema han explorado el concepto de interculturalidad desde una perspectiva que globaliza la idea de una sociedad homogénea, excluyendo así las luchas sociales por el reconocimiento a las diversas identidades culturales que se generan incluso a nivel interno de un mismo espacio geográfico. Sin embargo, la interculturalidad no se debe ni se puede asumir como armónica ni lineal.

Desde la visión teórica de Pierre Bourdieu (11) y su constructivismo estructuralista, esta problemática responde a que la sociedad estructura el comportamiento, el pensamiento, las reglas y las normas del agente y viceversa. Por ello, la construcción y la reproducción de la interculturalidad es el resultado de un entramado de estructuras objetivas y mentales de cada agente, lo que genera que la vivencia de la interculturalidad sea siempre heterogénea y fluctuante. Que el agente asuma que la “aceptación” de la otredad es la normalidad y que el otro o la otra es algo o alguien ajeno y diferente permite entrever que existe el imaginario de superioridad en el “yo” y el “nosotros” por encima del “ellos”. Esto trae como consecuencia que se realicen prácticas y discursos que giran en torno a la

tolerancia de la otredad, concepto que resulta impreciso y excluyente, razón por la cual se explicará a continuación.

La otredad (el otro o la otra) es considerada siempre como alguien distinto que está por debajo de lo que se ha legitimado social y culturalmente como “natural o normal”. El otro o la otra, es “nombrado/a” como portador de algún prefijo que lo minimiza en un sentido categórico y práctico. Por ejemplo, ser señalado como a-normal, in-válido, dis-capacitado, sub-alterno o sub-desarrollado supone, en esencia, un vacío, una falla, una carencia, una patología; cada sufijo resta, niega y reduce a cero a este grupo de personas (20). En otras palabras, el discurso puede generar un sistema de clasificación que produce ruptura y distancia social entre los sujetos (nosotros-ellos).

Por tal motivo, Vargas indica que las relaciones y prácticas con los otros y otras (incluido el acto pedagógico), referidas comúnmente en los discursos sobre interculturalidad como “aceptación”, “tolerancia” y “respeto”, suelen valorarse como actitudes y cualidades propias del huésped. Sin embargo, estas prácticas no se consideran en sus implicaciones reales en lo cultural, político, social, lingüístico y educativo en cuanto a sus relaciones con los otros y otras (23).

Por, ende el problema reside en pensar que la interculturalidad está desvinculada de nosotros, porque nos(otros) también formamos parte de la diversidad cultural, y esto, por supuesto, tiene efectos a nivel práctico. Por lo tanto, es importante cuestionar lo siguiente: ¿por qué el intercambio cultural supone una cultura más legítima y normal que la otra? Y ¿por qué nuestra existencia como cultura implica *per se* la diferenciación entre los sujetos?

El *Programa de Estudio de Educación Preescolar* se conduce bajo la premisa “somos diferentes pero iguales” (18); sin embargo, se parte de la diferencia para reconocer(nos) como un grupo legítimo. Las actitudes que el programa pretende reforzar en los niños y las niñas en edad preescolar es la capacidad de comprender a otros/as sin discriminación, y reforzar el respeto por la diversidad humana y el valor por las ideas de otras personas. No obstante, en la praxis no existe una metodología claramente definida que permita comprender e incluir los diferentes esquemas de conocimiento de los grupos culturales que coexisten en un aula de preescolar. Por lo tanto, es fundamental analizar si el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* suministra las herramientas y las estrategias necesarias para que el personal docente pueda adaptar el currículo a las realidades específicas de sus estudiantes, y con ello evitar la imposición de una visión cultural única y absoluta.

Los niños y las niñas que se insertan en el sistema educativo formal desde muy temprana edad reciben reglas de comportamiento o de juego para construir su identidad y su conocimiento. Estas reglas, aunque intentan ser inclusivas, terminan por determinar elementos de diferenciación. Precisamente, es sobre estos espacios de socialización que se debe empezar un trabajo de visibilización, ya que, si no se reconoce como problema, no se puede trabajar sobre él. Es por esta razón que la interculturalidad crítica sigue siendo un trabajo en construcción. Walsh no se equivoca al apuntar que se requiere transformar las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales para construir nuevas condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir (21).

La interculturalidad crítica se encuentra en su proceso de gestación. Por tal razón, se entiende de manera preliminar como una estrategia y un proceso permanente de negociación entre las condiciones de legitimidad y simetría. Sin embargo, desde un enfoque aún más importante, es un proyecto político, social, ético y epistémico —es decir, de saberes y conocimientos— que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras de poder que perpetúan la exclusión, la inferiorización, la racialización y la discriminación; de ahí que sea un proyecto inacabado. En este sentido, su objetivo no es simplemente tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz establecida, sino que, por el contrario, es implosionar desde las estructuras coloniales del poder como reto,

propuesta, proceso y proyecto; es reconceptualizar y resignificar la existencia y la construcción de saberes. Por ello, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad.

Por este motivo, la interculturalidad debe apuntar hacia una vinculación con la realidad más allá de lo educativo. Debe establecer un vínculo que constituya una visión crítica del nacionalismo, que nos englobe dentro de nuestra propia inclusión en diversidad cultural, que no haga una separación entre ellos-nosotros, que plantee una interacción horizontal entre los agentes y que, además, garantice que su propuesta no se quede en un acto protocolario ni discursivo. Por tanto, el problema de la interculturalidad debe ser leído en su complejidad y como un problema interseccional. Dicho esto, cabe formular la siguiente pregunta: ¿cuáles son los contenidos y prácticas discursivas y educativas que desde la primera infancia fomentan aprendizajes nacionalistas y que legitiman la idea del “otro/a” y, por ende, la exclusión?

Propuesta metodológica

De manera puntual, en cuanto a lo metodológico, cabe acotar que se partió de dos técnicas fundamentales: la revisión bibliográfica y el análisis crítico del discurso. En estos términos, este trabajo se propuso analizar de manera pormenorizada material bibliográfico cuyo contenido abarcó el posicionamiento del Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica sobre el tema en cuestión, lo que amplió sobre vacíos y aspectos de mejora. Posteriormente, se involucró el diálogo reflexivo de algunos autores afines a la perspectiva crítica, así como sus conceptos más pertinentes, aportes y puntos de encuentro en cuanto al abordaje de la interculturalidad.

El análisis crítico del discurso permitió, entre otras cosas, explorar la sintaxis discursiva e identificar las formas de dominación presentes en los discursos oficiales. Esta técnica abrió posibilidades para comprender cómo y porqué operan de manera legítima estas formas de opresión, y el análisis minucioso de estas últimas permitió esclarecer cómo estos discursos y sus bases históricas fundantes han construido significados que materializan dinámicas de exclusión de la “otredad” en múltiples contextos educativos.

Sumado a lo anterior, el enfoque metodológico es de corte cualitativo y el alcance del estudio es exploratorio, ya que permite explorar la construcción epistemológica de la interculturalidad desde el análisis discursivo, facilita la búsqueda de un nuevo abordaje teórico-epistemológico de la interculturalidad y permite el contraste entre el discurso, la teoría y la construcción epistemológica del concepto. Este resultado, a su vez, sienta las bases para que se continúe trabajando sobre la interculturalidad desde un nuevo enfoque, específicamente desde la teoría crítica.

Breve contextualización

Según Alavez, la cultura es aquella que distingue al ser humano de las demás especies, ya que está vinculada con el ser, la identidad, las condiciones sociales y las dimensiones políticas (2). Sobre esta línea, Williams, citado en Alavez (2), sintetiza la complejidad histórica en tres momentos: a) desde su raíz etimológica, especialmente desde la óptica del trabajo rural, la palabra cultura se aproxima al significado de civilidad; b) a partir del siglo XVIII, se asimila como un sinónimo de civilización, el cual era entendido como un proceso de progreso intelectual, espiritual y material; c) a partir del siglo XIX, la cultura deja de ser asociada como sinónimo de civilización y empieza tomar un camino contrario. La civilización, por un lado, denota indicios de sociabilidad, buen juicio, cordialidad, así como vínculos imperialistas. La cultura, por el contrario, se relaciona con lo espiritual y lo crítico, algo que no está en conformidad con el mundo.

Durante el siglo XVIII, la cultura se asociaba a actividades relacionadas con el arte, las letras y la música, las cuales solo se llevaban a cabo por personas que socialmente eran catalogadas como "instruidas". Por lo tanto, se comprendía que la cultura no era otra cosa más que la civilización, el progreso y la modernidad, pauta que, además, empezaba a marcar una diferencia de clase social (2). Sin embargo, para el siglo XIX, en Gran Bretaña se acuñó el concepto de cultura desde una óptica etnográfica más amplia, donde no solo se incluía el arte y el conocimiento, sino también las creencias, la moral, las leyes, las costumbres o cualquier elemento que reuniera la capacidad adquirida del individuo como parte de un ser social (2).

En 1952, Kroeber y Kluckhohn, antropólogos estadounidenses, encontraron al menos 200 definiciones de cultura, conceptualizaciones que, en su mayoría, eran reiteraciones de otras, por lo que, basados en este antecedente, decidieron reagrupar la cultura en una serie de tipologías, entre las cuales destacan la descriptiva, la histórica, la normativa, la psicológica, la estructural y la genética (2). En el siglo XX surge una nueva idea de cultura, que no se queda solo en un sistema simbólico, sino que también se empieza a consolidar como un mecanismo de control (2). Esto último sienta las bases del problema de investigación, ya que es precisamente este sistema de clasificación el que reproduce y legitima la división de las personas por tipos, basados también en una lógica occidentalizada que pone de relieve la construcción de la otredad como algo distinto a los "propios criterios".

Discusión analítica: hacia los principales resultados

Un análisis profundo de la interculturalidad resulta complejo, ya que, por lo general, los planteamientos están configurados de buenas intenciones, de una inclusión forzosa o con metas poco realistas e integrales que no trascienden de los documentos y sus discursos. Los *Lineamientos de Educación Intercultural*, así como el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* del Ministerio de Educación Pública, corpus discursivo de este trabajo, son ajenos a una perspectiva horizontal en términos de diversidad cultural. Aunque en algún nivel discursivo se aboga por un diálogo plural, horizontal y recíproco lo cierto es que existen vacíos de forma y de fondo en su planteamiento y su ejecución. Interesa, por tanto, poner en evidencia las dinámicas de poder implícitas en el discurso de dichos lineamientos, de forma que permita visibilizar las contradicciones discursivas en la inclusión intercultural y su impacto en la práctica docente.

En primera instancia, aunque el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* reconoce la importancia de contextualizar el currículo, las orientaciones prácticas para implementar una interculturalidad en el aula son limitadas, en tanto que "incluir" al "otro/a" puede terminar siendo una tarea compleja. El programa no proporciona recursos específicos para la formación continua de los docentes en temáticas de interculturalidad ni tampoco los métodos adecuados para abordar estos temas en la primera infancia. Tampoco refleja las particularidades culturales (tanto locales como regionales), sino que realiza una generalización del contexto a un ámbito nacional.

Por otra parte, sobre los *Lineamientos de Educación Intercultural*, se fomenta la valoración cultural propia y ajena. Sin embargo, en paralelo con el lineamiento, existe una homogenización curricular que no permite tener un abordaje crítico en la práctica educativa ni que la construcción de una complementariedad ontológica y epistémica. Desde el documento se promueve un diálogo plural, horizontal y pacífico, pero en la realidad no se incluyen en los contenidos aquellos valores culturales o cosmovisiones no tradicionales (o nacionales).

Este tipo de contradicciones teórico-prácticas pueden generar múltiples desafíos en la implementación efectiva y concreta de prácticas pedagógicas asociadas a la educación intercultural. Por este motivo, para traducir estas contradicciones en nuestro contexto nacional, se brindará una serie de ejemplos junto con un breve acompañamiento teórico de cada uno.

El discurso, para Van Dijk (3), es un fenómeno práctico, social y cultural. Para él, las personas usuarias del lenguaje están, al mismo tiempo, realizando actos sociales y siendo partícipes en la interacción social en su contexto. Cuando las personas hacen uso del lenguaje, no lo hacen únicamente como hablantes o escritores, sino también como miembros de categorías sociales. Al producir un discurso, los usuarios del lenguaje construyen y exhiben su rol e identidad. El texto y el habla son indicativos de su contexto y, en suma, el discurso, en tanto actividad controlada, intencionada y con un propósito, es una forma de acción (3).

En este mismo sentido, se involucra su noción de cognición social, la cual se entiende a grandes rasgos como un abuso de poder mediante la manipulación de los modelos mentales de los ciudadanos que no cuentan con los recursos para resistirse o la posibilidad de crear modelos alternativos (4). Las élites simbólicas construyen discursos persuasivos y manipuladores que forman modelos mentales “ideales” respecto a eventos concretos, lo que produce creencias generalizadas y socialmente compartidas respecto al nosotros-ellos. A esto Van Dijk lo denominó “representaciones mentales” (4).

La identidad nacional costarricense, por ejemplo, está construida sobre la base de un mundo colonial genocida y extractivista, el cual se impuso como el más fuerte y sentó las bases del estado nacional actual. En paralelo, en un proceso de varios siglos, se legitimaron discursos que sembraron ideas como la blanquitud costarricense en contraste con otras naciones mediante imaginarios occidentales históricamente contruidos. Un ejemplo de ello es la denominación “la suiza de Centroamérica”, que pone en evidencia la referencia al mundo blanco, europeo y occidental como civilización; como algo que se aspira a ser, mientras que el resto es catalogado como lo bárbaro, lo que no se iguala o lo que no se debe ser¹.

Los *Lineamientos de Educación Intercultural* definen la interculturalidad como la “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (5). Este acercamiento conceptual es contradictorio cuando se pone en perspectiva con la práctica. La revisión del documento sugiere que no existe un diálogo equitativo entre culturas, más bien, apunta hacia una abierta arbitrariedad respecto a cómo se educan los otros y las otras, los que no son hijos del país, los que no son propios, los diferentes. Como ejemplo, el enunciado “atención a poblaciones culturalmente diversas” de los lineamientos que señala que:

El Subsistema [de Educación Indígena] pretende el desarrollo de estudiantes indígenas, dentro o fuera de territorios, de una manera integral, sin perjuicio a su cosmogonía y cosmovisión y con la apertura a culturas distintas a la suya, eliminando la discriminación de todo tipo y aumentando la capacidad del diálogo plural y el respeto hacia los derechos humanos propios y de las demás personas (5).

En la sintaxis de este fragmento de texto se señala que la población culturalmente diversa debe tener apertura a culturas distintas a la suya y, a su vez, eliminar la discriminación de todo tipo y aumentar la capacidad de diálogo plural. Este discurso invierte totalmente los roles en la dinámica de poder. En este fragmento, el oprimido se proyecta como el opresor, pues son estas poblaciones las que estructuralmente han sido violentadas por siglos, y han sido saqueadas, invadidas, expulsadas de sus tierras y dejadas en abandono por el Estado durante gran parte de la historia de este país. Una de las evidencias de ello hoy día en temas es la ocupación de sus tierras, por ejemplo.

1 Existen múltiples trabajos que abordan la construcción de la identidad nacional costarricense. Como sugerencia, véase: Soto Quirós R. Imaginando una nación de raza blanca en Costa Rica; 1821-1914. *Amérique Latine Histoire et Mémoire* [Internet]. 2008; 15: 1-28. Disponible en: <https://doi.org/10.4000/alhim.2930>.

Dentro del mismo enunciado se plantea que “Todo grupo cultural posee una cosmogonía y cosmovisión propias, por lo cual, no se puede priorizar una sobre otras, ni calificar de mitos o leyendas a las que no correspondan a las personales” (5). Nuevamente, se encuentra un vacío entre lo que propone el discurso y lo que se practica. Costa Rica, como Estado, no es laico y su religión oficial es la cristiana católica. En este sentido, no es cierto que no exista una prioridad religiosa, puesto que inclusive algunos investigadores y académicos de Educación Religiosa se han encargado de señalar la necesidad de poner en cuestión la asignatura (24-26), ya que la misma no permite tener una apertura hacia otras religiones, ni siquiera, en algunos casos, a una posible rama del cristianismo.

Esto es una tradición que se había perpetuado hasta el 2010, cuando el MEP, mediante la Sala Constitucional, tomó las riendas de la asignatura, por lo que, en adelante, ya no estuvo a cargo de la Conferencia Episcopal, institución que se encargó de nombrar a estos docentes en el pasado. Pese a lo anterior, se señala que, en estos contextos, cuando se abordan las poblaciones originarias, se hace desde la conversión y la evangelización cristiana, con prejuicios como que son pueblos inmersos en lo “demoníaco” y, por ende, sin interés de rescatar su identidad cultural ni sus derechos (6).

Los *Lineamientos de Educación Intercultural* señalan lo siguiente: “Aunque constitucionalmente el español es el idioma oficial del país, también se declara que se trabajará por el cultivo y conservación de las lenguas indígenas” (5). Esto es medianamente cierto, pues, si bien existe un programa destinado a trabajar lenguas indígenas, estas se imparten solo en las comunidades respectivas a cada etnia. Asimismo, discursivamente se plantea un intercambio horizontal y plural, pero en el modelo y la práctica pedagógica estipulada en el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* ni siquiera se plantea la interculturalidad como parte de su enfoque.

En este sentido, podríamos mencionar que existe un plan educativo para “nosotros” y otro para “ellos”, para los “otros/as”. Así, remitiendo a la definición de interculturalidad de los lineamientos, se cuestiona lo siguiente: ¿realmente existe una interacción equitativa? ¿Existe la posibilidad de “generar expresiones culturales compartidas” que dignifiquen la historia de los “otros”, así como se dignifica la historia nacional? Todavía, luego de dos décadas del siglo XXI, cada 12 de octubre, la colonización se presenta como un encuentro pacífico y de enriquecimiento cultural y no como la masacre humana que dio las primeras herramientas para la construcción de una identidad nacional. Por ello, no se puede asumir una interculturalidad crítica en el espacio educativo sin adjudicarse el problema desde el ámbito estructural-colonial-racial (21).

De manera complementaria, Van Dijk, haciendo un análisis del poder racista y su reproducción ideológicamente fundamentada, mencionó que, en este panorama, la reproducción del poder es del poder del “blanco” (7). Este último, en su posición dominante, busca beneficiarse de la posición dominada de la minoría étnico-racial. Este aspecto puede manifestarse tanto en circunstancias de vivienda, trabajo, educación, etc.; pero también en un sentimiento grupal de superioridad, control, hegemonía cultural, entre otras formas. Tal dominio implica un proceso de apropiación, competencia de grupos y defensa del poder, que también requiere ser enmarcado de forma ideológica.

En el siglo XXI, las relaciones de esta naturaleza, al menos en la cultura occidental, no admiten con normalidad la ejecución de poder directo y coercitivo. Van Dijk, para ejemplificar lo que él denominó “nuevo racismo y etnicismo”, tomó como ejemplo la experiencia de los movimientos de los derechos civiles y el Black Power de los años sesenta y setenta en Estados Unidos. Con ello, mostró cómo estos movimientos plantearon un contra-poder y una contra-ideología que redujeron en gran medida la exclusividad del poder blanco y plantearon un escenario en donde también había que incrementar el poder político, económico, social y cultural de las minorías, con el fin de alcanzar una aparente igualdad (7). En tal dinámica, para que el grupo dominante mantuviera su poder, debía transformar sus relaciones de una forma más sutil e indirecta. Tanto para dominantes como dominados, las

formas de poder debieron cambiar de manera que fueran socialmente aceptables o que, como mínimo, no incitaran al conflicto directo y abierto. A este proceso lo denominó como “racismo nuevo, moderno y simbólico” (7).

El Ministerio de Educación Pública actúa como élite simbólica que dictamina de forma arbitraria la manera de relacionarse con los grupos minoritarios y culturalmente diversos. Esto, lejos de un diálogo horizontal, estipula las pautas relacionales y limita un intercambio cultural real y equitativo. Al respecto, Van Dijk menciona que “la ideología étnica de las élites blancas podrá recurrir a la estrategia de presentar la acción y las decisiones políticas, económicas o sociales como beneficiosas para todos nosotros” (7). Mientras se limite el poder de los exogrupos y se mantenga una estrategia amparada en la ley y una norma general de igualdad, este poder será ampliamente persuasivo, verosímil y, por consiguiente, aceptable para la mayoría de los miembros del grupo blanco (7).

En los *Lineamientos de Educación Intercultural*, llama la atención el enunciado “Relación de la educación intercultural con la política educativa y la política curricular”, donde establece como uno de los principios y ejes el concepto de “Ciudadanía planetaria con identidad nacional”. Esta perspectiva resulta problemática cuando la identidad nacional costarricense se construyó bajo la premisa de la blanquitud, la diferencia y la exaltación de la identidad nacional costarricense con respecto a otros países centroamericanos.

Como indica el documento *Educar para una nueva ciudadanía*, la ciudadanía planetaria es una vía para que el estudiantado “participe y asuma acciones a nivel local y global, tendientes a resolver los desafíos mundiales y a generar aportes proactivos para la construcción de sociedades más justas, pacíficas, tolerantes, inclusivas, seguras y sostenibles” (8). Según esta propuesta, la ciudadanía planetaria abarca tres dimensiones: cognitiva, socioemocional y conductual; asimismo, en el aspecto socioemocional, se plantea que “procura el desarrollo de un sentido de pertenencia a la comunidad humana, lo que implica asumir responsabilidades y fortalecer valores conducentes a la empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad” (8).

La ciudadanía planetaria se entiende en este trabajo desde una óptica cosmopolita. Alude, entre otras cosas, a la conciencia humana, la responsabilidad y la acción transformadora. Se refiere al compromiso con la solidaridad y la justicia, a la posibilidad de conectar varias dimensiones de la realidad y a la creación de actitudes que promuevan su transformación a partir de la subjetividad de los individuos. Coronado Marín la define de la siguiente manera:

aquella ciudadanía cuyos miembros se caracterizan por tener conciencia de especie y estar comprometidos con el buen vivir universal; a su vez poseen un conocimiento riguroso de los problemas ecosociales locales, unas competencias específicas —sociales y cognitivas— que muestran mediante su participación democrática y compromiso activo basado en la responsabilidad. (19).

En el caso costarricense, las lógicas fundadas en la idea de la raza y la blanquitud son fundacionales de la identidad del país. De este modo, seguir reforzando la identidad nacional no hace más que disimular un problema de fondo que impide alcanzar conciencia de la necesidad de crear nuevas formas de relación social y política. Estas deben superar el metarrelato y tener un fin pragmático que, en lugar de reforzar la falta de sensibilidad y responsabilidad social, la discriminación y la xenofobia —elementos cada vez más acentuados en nuestros días—, humanice nuestras relaciones interpersonales, culturales y comunitarias.

Dicha postura resultaría problemática, pues no es una representación adecuada de las minorías, sino una forma de exclusión simbólica. Van Dijk planteó que “el propio país se agranda de un modo sistemático y se dejan de lado o mitigan sus honores pasados ante los ojos y mentes de los jóvenes”

(7). A esto agregó que “en los libros de texto, a las minorías se las representa como *ellos* y nunca como formando parte del *nosotros*, a pesar del hecho de que un creciente porcentaje de esos mismos chicos que usan esos libros de texto pertenecen al *ellos*” (7).

Sumado a esto, para Bauman, la identidad nacional representa obstáculos, por lo cual afirmó lo siguiente:

El “*nosotros*” del credo patriótico/nacionalista significa gente *como nosotros*; “*ellos*” significa gente *diferente de nosotros*. No es que “seamos idénticos” en todos los aspectos; existen diferencias entre “*nosotros*” a pesar de los rasgos comunes, pero las semejanzas tornan minúsculo, disuelven y neutralizan el impacto que podrían ejercer (9).

Bauman, de manera similar a Van Dijk, planteó un giro en la perspectiva, pero, a diferencia de lo planteado en los *Lineamientos*, Bauman ve en la semejanza una oportunidad de aprendizaje (9). El “somos iguales” es lo necesario para superar los límites de las diferencias. Para él, es más significativo lo que asemeja que lo que distingue. Inclusive, dentro del *Programa de Estudio de Educación Preescolar*, se inicia por reforzar el “somos diferentes” pero iguales, asumiendo esto último casi como un efecto rebote. Bauman cree que el nacionalismo cierra las puertas, ignora a quienes las tocan y se encarga de sabotear todos los timbres. El nacionalismo solo acoge a aquellos que están adentro y que son propios, pero no hay horizontalidad para los otros. “Ni el credo nacionalista ni el patriótico admiten la posibilidad de que los individuos puedan pertenecer al mismo sitio y seguir apegados a su diferencia, sin dejar de cultivarla y de amarla” (9).

En la sección “Revitalización de la memoria histórica: fortalecimiento de la identidad local” de los *Lineamientos de Educación Intercultural* se plantea que esta es una herramienta para rescatar sucesos y sujetos históricos que han sido excluidos de la historia oficial (5). Sin embargo, lo cierto es que en las aulas sigue predominando el exaltamiento a figuras como Juan Santamaría, personajes de la historia oficial y, en otros casos, se han utilizado sujetos históricos étnicamente diversos, sus simbolismos y coyunturas como parte de un discurso utilitarista para posicionar una hibridez mestiza innegable, pero con la misma aspiración históricamente construida de blanquitud. Esta es una realidad que se apropia de su pasado para intereses de la historia oficial y niega la historia de su presente².

En los *Lineamientos*, si bien se plantea esta intención de reconocimiento de la diversidad cultural, en el mismo texto se encuentran contradicciones notorias. Por ejemplo, se plantea que es fundamental educar en valores de pertenencia, valorar lo local y lo comunal en pro de la integración social, “donde la historia local contribuye al desarrollo de actitudes en correspondencia con valores como la solidaridad, ayuda mutua, cooperación, el orgullo por el terruño y por supuesto el amor a la patria” (5). Esta retórica claramente intencionada hace mención de una patria. ¿A qué patria se refieren? ¿La patria de quiénes? En efecto, esto es una intención de poder con implícito culto a lo patriótico, con acentuada diferenciación y sectorización entre el “*nosotros*” y el “*ellos*”.

En ese sentido, la interculturalidad puede convertirse en un concepto sin contenido si no se traduce en acciones concretas. Con frecuencia, se espera que las culturas minoritarias (aquí entendidos como “*ellos-otros*”) se adapten a la cultura dominante (“*yo-nosotros*”). Esto conduce no solo a la pérdida de identidad, sino también al rechazo, la anulación social y la exclusión dentro y fuera de las aulas, respaldada por documentos educativos protocolarios.

2 La historiadora costarricense Patricia Alvarenga Venutolo, expone esta perspectiva desde el punto de vista histórico. Véase: Alvarenga Venutolo P. La construcción de la raza en la Centroamérica de las primeras décadas del siglo XX. Anuario de Estudios Centroamericanos [Internet]. 2011; 38: 11-40. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/1890>.

Proponer una integración-superación de la norma cultural establecida requiere de un esfuerzo dialógico entre distintos saberes teóricos y un análisis exhaustivo de los documentos que forman parte de la línea base para comprender la interculturalidad. Esta última, en nuestro contexto, se entiende como un proceso que celebra la diversidad o el intercambio cultural como un evento pacífico, sin abordar profundamente las desigualdades estructurales y los problemas sistémicos que se han derivado de las herencias históricas de clasificación y diferenciación y que se han instaurado en el imaginario colectivo desde las estructuras de enseñanza oficiales.

La interculturalidad no es un proceso neutro; para garantizar la participación plena del “otro/a”, este debe renunciar a su propia identidad cultural y dialogar, en el sentido más simple de la expresión. Esta renuncia no implica la conservación de las características propias, sino que representa una violación a su propia construcción como sujeto. Como seres sociales, nacemos, crecemos y morimos en sociedad, y se nos inculcan “sentimientos de solidaridad nacional y de disposición para sacrificarse por la nación” (10). Al adaptarse a la narrativa dominante, se abandona de forma simultánea su arraigo cultural, por lo que, en última instancia, se suprime su existencia a través de mecanismos discursivos sutiles y normalizadores.

El *Programa de Estudio de Educación Preescolar* reconoce la importancia de la convivencia como una expresión de respeto hacia los demás, promoviendo la atención a la diversidad como un principio pedagógico fundamental. En ese sentido, se enfatiza la necesidad de que el personal docente valore las diferencias como fuente de enriquecimiento y fomente la celebración de la diversidad cultural, mediante un intercambio intercultural pacífico (18). Sin embargo, surge la interrogante sobre si el currículo y las estrategias pedagógicas permiten un abordaje crítico y complejo de la diversidad. Si bien el Programa destaca valores como la inclusión, la atención y el respeto, no necesariamente incorpora un análisis profundo de las desigualdades estructurales que pueden influir en las experiencias educativas de los niños y las niñas de edad preescolar. Desde esta perspectiva, resulta relevante cuestionar de qué manera el MEP garantiza un abordaje desde la singularidad de cada infante, así como sus aportes concretos a la construcción de la identidad cultural nacional.

En concordancia con lo expuesto, dentro de los beneficios que plantean los *Lineamientos*, se encuentra el fomento de la interrelación entre lo propio, lo nuestro y lo de todos. Sin embargo, en términos estrictos, se dibuja una división imaginaria que es enseñada desde la primera socialización y que se refuerza en los sistemas educativos, y que marca las fronteras entre lo propio y lo ajeno. Si bien es cierto que en el documento se busca incorporar al “lado opuesto”; en la realidad, a este no se le permite apropiarse de lo nuestro. En nuestro contexto, es común escuchar que las personas extranjeras (especialmente nicaragüenses) quitan los espacios en los centros de salud, los empleos o las matrículas en las aulas; dicho de otro modo, quitan los recursos nacionales que deberían estar solamente para los y las que están dentro del grupo. Esta construcción del sentido de pertenencia recae en una dinámica que fomenta la exclusión, así como la violencia simbólica y sutil.

El modelo que hoy se conoce como Estado-nación sentó sus bases en el principio de negación y supresión de las comunidades autónomas, sus costumbres y dialectos, promoviendo una memoria histórica a expensas de las tradiciones comunitarias.

El discurso compartido y expuesto por medio de los *Lineamientos* del MEP, desde una óptica crítica, permite identificar estrategias construidas desde una visión elitista que busca la imposición de la perspectiva hegemónica. Esto puede verse ejemplificado en la arbitrariedad en las políticas educativas, así como en la escasa actualización de los contenidos educativos. Es necesario recordar que, por visión elitista, se hace referencia a las élites simbólicas que, en el marco de este trabajo y según la postura en Van Dijk, se pueden entender como “élites que literalmente ‘tienen la palabra’ en la

sociedad, así como sus instituciones y organizaciones, [y que] son un ejemplo de los grupos implicados en abusos de poder o dominación” (17).

Las líneas divisorias entre el grupo de pertenencia y los “otros” pueden ser parcialmente explicadas mediante el *habitus*, ya que este es un “sistema de esquemas adquirido que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción” (11). El *habitus* es el primer paso para la adquisición del capital social, cultural y simbólico; es el que establece y define una relación directa y dependiente con el campo.

El capital cultural está ligado al cuerpo, a la persona y su singularidad, e implica la interiorización y la incorporación de los comportamientos, la información y las habilidades oportunas de este capital. Según Bourdieu:

De ello resulta que la transmisión del capital cultural sea sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital y se le otorgue una incidencia mayor en el sistema de las estrategias de reproducción en la medida en que las formas directas y visibles de transmisión tienden a estar más fuertemente censuradas y controladas (12).

El capital simbólico es el capital percibido por un agente dotado de categorías de percepción; es decir, es el capital conocido y reconocido como natural (13). Asimismo, es una forma de ejercer poder, ya que impone pautas solapadas que deben ser cumplidas para el buen funcionamiento de la sociedad, las cuales aparecen como inherentes frente al agente y son un elemento fundamental para construir la cultura.

En paralelo, Bauman afirma que estamos frente a una sociedad líquida caracterizada por la segmentación y el desplazamiento de las estructuras sólidas por las relaciones sociales líquidas (9). Si bien es cierto que la estructura social se encuentra en constante cambio, dentro de esta fluidez se sigue heredando y reproduciendo el régimen de acumulación cultural, el mismo que oculta ideológicamente las desigualdades y los modelos socioculturales, políticos e históricos hegemónicos. Esta perspectiva tiene implicaciones epistémicas para el análisis discursivo de la interculturalidad, ya que plantea que las identidades y las relaciones culturales no son fijas, sino que están sujetas a constantes transformaciones. La naturalidad con la que se construyen los discursos de “nosotros-ellos” instaura los diferentes tipos de jerarquizaciones en el imaginario colectivo, que disfraza, a su vez, el encuentro antagónico de dos fuerzas como una interacción pacífica dentro del orden establecido.

Bourdieu (11), por otra parte, plantea que la fuerza y el poder son características y habilidades obtenidas por medio de luchas por algunos grupos de agentes que actúan de acuerdo con la estructura de las relaciones en las que se sitúan. Por lo tanto, existen grupos de agentes que, desde sus desventajas sociales, deben obedecer sin oposición a los agentes que se encuentran “por encima” de ellos.

Bourdieu y Passeron (14) analizan de manera exhaustiva el problema de la educación y concluyen que dentro del sistema educativo se lleva a cabo un fenómeno social que reproduce las desigualdades sociales desde el interior del aparato educativo. Así, estos autores señalan:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (14)

Por lo tanto, la violencia simbólica se entiende como una fuerza inherente que reproduce poder, dominación, sumisión y obediencia de manera oculta mediante reglas de comportamiento, tradi-

ciones socialmente establecidas, discursos, textos educativos y, en la actualidad, con los medios de comunicación y difusión.

Al respecto, Alegre menciona que toda dominación debió pasar por un proceso de legitimación por todos los integrantes del campo que, a su vez, forman parte del *habitus* que será heredado de generación en generación como un paquete de conocimientos, habilidades y capacidades acordes al espacio social (15). La brecha que existe entre la realidad que viven los niños y las niñas en su contorno social y el discurso que quieren expandir y popularizar los aparatos estructurales como el educativo es grande. En línea con el pensamiento de Bourdieu, se observa que la violencia simbólica inherente a este campo actúa de manera silenciosa, sin levantar sospecha alguna entre los grupos de agentes que, de acuerdo con su posición y sus posibilidades, tienen una visión del mundo limitada y estandarizada. En este contexto, toda oportunidad de conocimiento es absorbida sin cuestionar su validez ni ejercer algún tipo de cuestionamiento o crítica al respecto. La libertad de expresión se ve limitada y demarcada de acuerdo con la influencia de los grupos de poder.

Con respecto al análisis crítico del discurso (ACD), ampliamente desarrollado por Teun A. Van Dijk, conviene esclarecer que se trata de una perspectiva teórica que tiene como objetivo remarcar y evidenciar las relaciones de poder, la ideología subyacente y la dominación presentes en el discurso y los actos del habla (16). Esta tiene el propósito de estudiar el modo en que el abuso de poder, el dominio, la discriminación y la desigualdad son practicados, reproducidos y/o combatidos por los textos y el habla en contextos determinados (16). Según el autor, el discurso es una forma de poder y dominación que permite el control y la influencia sobre las representaciones y los significados. Asimismo, Van Dijk plantea que el poder se manifiesta en las estructuras discursivas, las estructuras léxicas y gramaticales, las estrategias retóricas y, al mismo tiempo, en la forma en que se organizan las ideas en el discurso. Un análisis crítico del discurso busca revelar cómo se ejerce y se perpetúa el poder a través del lenguaje, el texto y los actos del habla.

Por otro lado, la ideología y el discurso son aspectos estrechamente vinculados. Van Dijk sostiene que el discurso refleja, promueve y reproduce la ideología dominante, que se manifiesta en las estructuras discursivas y en las formas de representación (4). De esta manera, la ideología se entiende como un conjunto de creencias y valores que influyen en la forma en que se estructura y se representa el mundo en el discurso. El análisis crítico del discurso busca evidenciar estas ideologías subyacentes y cómo influyen en la construcción del significado y en la reproducción de las relaciones de poder (4). Van Dijk propone el análisis crítico del discurso involucrando aspectos como lo macro y lo micro, en donde toman relevancia el concepto de élites simbólicas. Estas son entendidas como todos aquellos entes que tienen acceso a la producción y la reproducción del discurso público, tanto en sus recursos materiales como simbólicos. De esta manera, el discurso no es solo un medio para la realización del poder, sino que también es un recurso de poder. Así, “las diversas élites de poder controlan [el acceso a] muchos tipos de discursos públicos, por ejemplo, en la política y la administración, los medios, la educación, etcétera” (3). En este sentido, se concibe el poder como un agente de control del discurso público que implica, en palabras del autor, “el control de la mente del público y, por consiguiente, indirectamente, el control de lo que el público quiere y hace” (17).

El discurso no prescinde del contexto, por decirlo de alguna manera, sino que está arraigado a este y se manifiesta en las estructuras sociales. El contexto sociocultural incluye aspectos políticos, sociales, históricos y culturales, e influye en la circulación, la producción y la reproducción del discurso. Se consideró oportuno involucrar esta perspectiva debido a las características propias del discurso del corpus seleccionado y porque adquiere correspondencia con las nociones allí expuestas y el análisis crítico del discurso.

La reflexión discursiva, en otras palabras, permite la apropiación existencial, pero se requiere pasar de la comprensión a la praxis.

Principales conclusiones: hacia una interculturalidad crítica

Tomando en consideración que la cultura no se reduce a lo migratorio, se concluye que nos(otros) no somos homogéneos; tenemos memorias históricas compartidas que, en este plano de complejidad, se vinculan con otros actores y otras aristas socioculturales.

La interculturalidad, como propuesta educativa, reproduce o destruye las fronteras entre lo ajeno y lo propio; sin embargo, estas oposiciones se complementan y se condicionan mutuamente. La interculturalidad no debe partir de un antagonismo, sino del dismantelamiento del yo/nosotros dentro de la diversidad cultural. La compleja tarea de deconstruir esa diferencia internalizada y generalizada es un reto que se debe asumir desde la educación.

Los términos “nosotros” y “ellos” no solo representan dos grupos separados de personas, sino la distinción entre dos actitudes muy diferentes; entre la vinculación emocional y la antipatía; la confianza y la sospecha; la seguridad y el miedo; la colaboración y la competencia. En otras palabras, “nosotros” representa el grupo al que pertenezco; la palabra “ellos”, por el contrario, representa un grupo al que no puedo ni quiero pertenecer (10). Por este motivo, promover un diálogo realista y una comprensión recíproca tal como se estipula en el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* del MEP se vuelve difícil de llevar a cabo en su practicidad, principalmente cuando se parte de ideas de “inferioridad-superioridad” constituidas a través de la naturalización de esta división. Por lo tanto, se deben cuestionar los contenidos de las unidades temáticas y su abordaje en la primera infancia, porque es en esta etapa donde se construye y afianza el sentido de pertenencia e identidad nacional. La interculturalidad, en este sentido, puede jugar un rol bifurcado y ambiguo, ya que se traza en un campo de batalla donde los grupos culturales, más allá de converger, compiten por recursos y reconocimiento. Por lo tanto, esa interacción social y cultural que propone el *Programa*, en función del reconocimiento de cada niño como miembro de una familia, centro educativo y comunidad (18), se desdibuja, y no queda clara.

El reto se constituye en cómo producir otra idea de interculturalidad que no parta de la división de las personas en tipos ni de la potenciación de prejuicios étnicos. Los límites entre esta bifurcación tienden a ser porosos, ya que los individuos cambian de lugar con mucha frecuencia y se trasladan de una categoría a otra (10). El establecimiento de las normas y las categorías que definen lo que es aceptable y lo que no se sostiene de la aceptación incuestionada del sentido de pertenencia; por otro lado, el contenido que está detrás de la palabra refiere a una falsa autoconciencia cultural del sujeto. En el contexto de la interculturalidad, esto genera que algunas expresiones culturales o identitarias sean privilegiadas y valoradas, mientras que otras son marginadas o excluidas. Del mismo modo, la interacción cultural existe no solo desde una perspectiva armónica, sino que trae consigo dinámicas complejas que, en reiteradas ocasiones, no brindan posibilidad de diálogo y que, por el contrario, generan tensiones y conflictos entre las partes involucradas, las cuales no siempre responden a violencias físicas propiamente, sino que traen consigo formas de despojo y extractivismo epistémico.

Se puede concluir con claridad que no es ético aceptar y celebrar “las diferencias” y universalizar una relación armónica entre “nosotros-ellos” (10). Para poder plantear un modelo integrado y participativo, es necesario abordar las desigualdades y promover el intercambio real entre las culturas. Para ello, es fundamental que ocurra un vuelco epistémico. La convivencia sana y equitativa no se garantiza solo con los *Lineamientos de Educación Intercultural*. Con ello no se pretende invalidar los esfuerzos por alcanzar la inclusión de la diversidad en nuestro contexto educativo; sin embargo, es menester que este documento se lea y se utilice desde una visión crítica para obtener mejores resul-

tados. Bauman aporta una base que permite entrever que las relaciones que se constituyen desde la primera infancia —es decir, desde que nos integramos a la sociedad— son asimétricas (10). Según el autor, en esta etapa se empiezan a constituir las primeras nociones de otredad, cuando se enseña la importancia del sentido de pertenencia; de este modo, en la medida que existimos nos(otros), existen ellos, y viceversa. Bauman agrega: “solo tienen sentido juntos: dentro de su oposición mutua” (10).

Una de las directrices de la educación intercultural impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en 2006, es el respeto a la identidad cultural del estudiantado impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue o adapte a su cultura. No obstante, el abordaje discursivo de la adaptación refleja implícitamente que se está ingresando a un desconocido, un otro o un extranjero a la normalidad del “nosotros”. Es en la práctica que esto refleja efectos tangibles, ya que ciertas culturas son tratadas como inferiores, lo que genera la marginalización de estos “otros” y el aumento y/o la permanencia de las desigualdades.

La crítica de la otredad no enaltece el rechazo de la diversidad cultural, sino que ayuda a construir reflexiones sobre las formas en que se representan y se relacionan entre sí. Las jerarquías culturales perpetúan relaciones de poder desiguales y limitan la posibilidad de una verdadera interacción intercultural, porque, como bien indica Bauman, se prioriza la lealtad a la nación o al grupo de pertenencia por encima de otras lealtades (10).

La pretensión del fortalecimiento de los espacios educativos inclusivos recae sobre los lineamientos, protocolos y programas del Ministerio de Educación Pública ejecutados a través del rol docente y las estrategias de enseñanza. No obstante, el personal docente escasamente obtiene una formación con enfoque crítico, por lo que no cuenta con herramientas para desafiar las estructuras sociales tradicionales. Esto, en última instancia, dificulta trascender la mera transmisión para alcanzar el análisis y la construcción del pensamiento crítico.

A pesar de reconocer el ámbito complejo de aplicación de la interculturalidad en la dimensión socioeducativa, y tomando en consideración que es una herramienta en construcción, cabe sugerir algunas recomendaciones prácticas a nivel de la docencia y sus posibilidades disciplinarias: a) se requiere una formación crítica y continua que permita la reflexión docente y que, a su vez, los ayude a formular discursos y prácticas pedagógicas que desafíen las lógicas de poder constituidas desde la cultura; b) proponer la lectura de la historia a partir del otro lado de la moneda; es decir, desde la lucha y la resistencia, que articule a su vez, con la historia del despojo y la decolonialidad epistémica; c) visibilizar la necesidad de creación de currículos horizontales y con estrategias viables que se puedan traducir en el aula como un espacio de gestión cultural; d) se requiere que la construcción de políticas educativas sienta sus bases teóricas bajo el entendimiento de que todos y todas somos el otro o la otra, y de que, tal como menciona Castro (22), todo depende de la circunstancia y el momento específico; e) fomentar el reconocimiento de la pluralidad y la visibilización de la convergencia de luchas sociales dentro de los procesos de interculturalidad; y f) resignificar el concepto de otredad tanto en el currículo como en las políticas educativas, a fin de validar el reconocimiento y el respeto de todas las personas sin ningún tipo de discriminación o de violencia (22).

Por último, se señalan algunos desafíos para la continuidad de este trabajo: a) proponer nuevas formas de adaptación y coexistencia cultural supone un reajuste estructural que no puede realizarse solamente desde las aulas o el rol docente, pero que puede iniciarse a través del análisis y la cautela discursiva; b) repensar la educación preescolar y la interculturalidad como una nueva tarea política, histórica y epistémica, fuera de los imperativos socioculturales, iniciando por la deconstrucción de la naturalización de la diferencia y la otredad; c) proponer lineamientos interculturales alternativos y críticos desde el cuestionamiento de la educación tradicional, en un contexto que la sostiene, la valida y la reproduce, d) incluir, desde la educación preescolar, contenidos y discursos educativos

conscientes de los efectos de la hegemonía colonial y de los modelos asimétricos de interacción cultural; y e) los *Lineamientos de Educación Intercultural* señalan que este enfoque no puede ser un simple “añadido” a los programas educativos; sin embargo, trascender a una praxis emancipadora requiere agentes socializadores contrahegemónicos, por lo que la reivindicación debe iniciarse con los procesos formativos de las carreras de educación.

Bibliografía

- (1) Dietz G. Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*. 2017; 39(156): 192-207. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>.
- (2) Alavez Ruiz A. Interculturalidad: concepto, alcances y derecho. México: Centro de Producción Editorial del GPPRD; 2014. Disponible en: <https://rm.coe.int/1680301bc3>.
- (3) Van Dijk TA, compilador. El discurso como interacción social. Buenos Aires (Argentina): Gedisa; 2000.
- (4) Van Dijk T. Discurso y dominación. En: Universidad Nacional de Colombia, Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, N.º 4. Bogotá (Colombia): Universidad Nacional de Colombia; 2004. p. 1-27.
- (5) Estrada Torres JV, Smith Castro A, González Morales ME, Delgado Morales P, Pineda Rodríguez VA. *Lineamientos de Educación Intercultural*. San José (Costa Rica): Ministerio de Educación Pública; 2019. Disponible en: <https://mep.go.cr/educatico/lineamientos-educacion-intercultural>.
- (6) Campos Guzmán JG. Educación religiosa y espiritualidades indígenas en Costa Rica. 14 de febrero de 2021 [15 de mayo de 2024]. En: O Istmo [Internet]. Disponible en: <https://oistmo.com/2021/02/14/educacion-religiosa-y-espiritualidades-indigenas-en-costa-rica/>.
- (7) Van Dijk TA. El discurso y la reproducción del racismo. *Lenguaje en Contexto*. 1988; 1(1-2): 131-180.
- (8) Ministerio de Educación Pública. Educar para una nueva ciudadanía. Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular 2015. San José (Costa Rica): Ministerio de Educación Pública; 2015. 125 p. Disponible en: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>.
- (9) Bauman Z. Modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica; 2003.
- (10) Bauman Z. Pensando sociológicamente. Buenos Aires (Argentina): Nueva Visión; 1994.
- (11) Bourdieu P. Cosas dichas. Buenos Aires (Argentina): Gedisa; 1988.
- (12) Bourdieu P. Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires (Argentina): Siglo Veintiuno; 2013.
- (13) Bourdieu P. Sociología y cultura. México, D. F. (México): Grijalbo; 1990.
- (14) Bourdieu P, Passeron JC. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, D. F. (México): Fontamara; 1996.
- (15) Alegre JR. Bourdieu y las condiciones sociales de la eficacia simbólica del lenguaje. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. 2018; 57(149): 119-131. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/32487>.
- (16) Van Dijk TA. El análisis crítico del discurso. *Anthropos*. 1999; (186): 23-36.

- (17) Van Dijk TA. Discurso y poder. Buenos Aires (Argentina): Gedisa; 2009.
- (18) Ministerio de Educación Pública. Programa de Estudio de Educación Preescolar. [Internet]. San José (Costa Rica): Ministerio de Educación Pública; 2014. Disponible en: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-06/programa-preescolarpresentado-cse.pdf>.
- (19) Murga-Menoyo MA, Bautista-Cerro Ruiz MJ, editoras. Voces para una alfabetización ecosocial. Madrid (España): Universidad Nacional de Educación a Distancia; 2022. Disponible en: <http://doi.org/10.5944/VAE28060>.
- (20) Fandiño Barros Y. La otredad y la discriminación de géneros. *Advocatus*. 2014; (23): 49-57. Disponible en: <https://doi.org/10.18041/0124-0102/a.23.4968>.
- (21) Walsh C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. La Paz, Bolivia; 2009. Disponible en: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>.
- (22) Castro Campos ML. Reconocimiento de la otredad en los espacios formativos de la Educación y Formación Técnica Profesional de Costa Rica: abordaje pedagógico y curricular. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* [Internet]. 2024; 24(1): 1-19. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55667>.
- (23) Vargas Manrique PJ. Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova* [Internet]. 2016; 14(17): 199-222. Disponible en: <https://doi.org/10.21830/19006586.9>
- (24) Montoya Hernández MA. Hacia una educación religiosa en clave intercultural: recuperando la memoria. *Siwo Rev Teol* [Internet]. 2019; 12(2): 89-103. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/siwo.12-2.4>.
- (25) Méndez Méndez JM. La educación religiosa en Costa Rica: Aportes desde la interculturalidad. *Siwo Rev Teol* [Internet]. 2020; 13(2): 9-26. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/siwo.13-2.1>.
- (26) Méndez Méndez JM. Educación Religiosa en Costa Rica: confesionalidad, neutralidad, interculturalidad. *Siwo Rev Teol* [Internet]. 2018; 8(2): 225-247. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/siwo.8-2.3>.

*** Hilda Saavedra Plazaola**

Licenciada en Sociología y egresada de la maestría en Formulación y Gestión de Proyectos Socioeconómicos de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Cuenta con una trayectoria en docencia universitaria, investigación, formulación de proyectos sociales, monitoreo y evaluación. Su experiencia abarca el diseño y la implementación de procesos socioeducativos, así como la facilitación de capacitaciones y espacios de sensibilización en diversas temáticas y poblaciones. Ha trabajado en consultorías especializadas en derechos humanos de las mujeres, derechos sexuales y reproductivos, prevención del VIH-ITS y promoción de la crianza positiva. Asimismo, cuenta con competencias en análisis con perspectiva de género y metodologías participativas con enfoque cualitativo. Actualmente, ocupa un puesto profesional en el área de Rectoría del Instituto Nacional de las Mujeres (Inamu) e imparte cursos de sociología educativa en la Universidad Florencio del Castillo (UCA) y participa en la construcción de investigaciones relacionadas a temas de educación preescolar.

Correo: sociologiaeducativaUCA@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4787-264X>

**** Andrés Corrales Arce**

Historiador, docente e investigador independiente sobre temas de educación, desigualdad social, minorías sociales, análisis de discurso, poder, neoliberalismo, entre otros. Ha ejercido como asistente académico en la Vicerrectoría de Vida Estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica y actualmente se desempeña como consultor independiente.

Correo: ancoar14@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9458-3344>

***** Valeria Cascante Carmona**

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Cuenta con un grado técnico en Administración de Proyectos. A lo largo de su formación académica y su experiencia, se ha interesado en temas relacionados con la seguridad, educación y desigualdad social.

Correo: valcas0201@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3963-4751>

ENSAYOS



Desafíos y necesidades en la tutoría universitaria: reflexiones desde la práctica docente

Challenges and needs in university tutoring: reflections from teaching practice

Jackeline Vanessa Fuentes Rentería*

Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)

Recibido: 29-09-2024; aceptado: 12-11-2024

Resumen

Objetivo: Este ensayo presenta, desde la experiencia tutorial, un análisis crítico de la problemática actual en la tutoría universitaria. Se examinan aspectos relevantes sobre las diferencias entre estudiantes con convenio y estudiantes sin convenio, en relación con las necesidades particulares de todo estudiante universitario. El objetivo principal es reflexionar sobre en qué medida las necesidades actuales son atendidas en la labor de tutoría y acompañamiento, y sobre la diversidad del aula que asume el docente tutor en el nivel universitario. **Caso:** Se ha registrado, a través de encuestas, un total de 200 estudiantes, de los cuales el 60 % eran estudiantes con convenio y el 40 % no lo eran. Los resultados revelan que el 70 % de los estudiantes con convenio expresaron como mayor dificultad tener problemas emocionales como depresión y cuadros de ansiedad, debido a la falta de recursos económicos para costear medicamentos o adquirir materiales de estudio, lo que afecta su rendimiento académico. En contraste, la mayoría de estudiantes sin convenio no expresó abiertamente problemas emocionales o familiares, aunque se identificaron trastornos alimenticios y dificultades académicas. **Conclusiones:** Los testimonios de los estudiantes indican que la tutoría es crucial para su adaptación al sistema universitario y su desempeño académico, pero que no siempre el apoyo recibido se ajusta a la realidad de su contexto. Esto resulta relevante especialmente para aquellos que buscan equilibrar el estudio con el trabajo para mejorar su situación económica. Se concluye que es necesario fortalecer la formación de los docentes tutores y optimizar los programas tutoriales para responder de manera efectiva a la diversidad de la población estudiantil y a sus desafíos emocionales y académicos.

PALABRAS CLAVE: TUTORÍA UNIVERSITARIA, DOCENTE TUTOR, DESAFÍOS EDUCATIVOS, DIVERSIDAD ESTUDIANTIL, ESTUDIANTES CON CONVENIO.

Abstract

Objective: This essay presents, from the tutorial experience, a critical analysis of the current issues in university tutoring. Relevant aspects regarding the differences between students with scholarships and those without scholarships are examined in relation to the specific needs of every university

student. The main objective is to reflect on how well current needs are addressed in tutoring and support programs, as well as on the diversity of the classroom that the university tutor must manage. *Case:* Surveys were conducted with a total of 200 students, 60 % of whom were scholarship students, while 40 % were not. The results revealed that 70 % of scholarship students reported emotional difficulties, such as depression and anxiety, due to the lack of financial resources to afford medication or study materials, which affects their academic performance. In contrast, most of non-scholarship students did not openly express emotional or family-related problems, although eating disorders and academic difficulties were identified. *Conclusions:* Testimonies from students indicate that tutoring is crucial for their adaptation to the university system and their academic performance. However, the support received does not always align with their real-life context. This is especially relevant for those who must balance studying with working to improve their economic situation. It is concluded that strengthening the training of tutor teachers and optimizing tutoring programs is necessary to effectively address the diversity of the student population and their emotional and academic challenges.

KEYWORDS: UNIVERSITY TUTORING, TUTOR TEACHER, EDUCATIONAL CHALLENGES, STUDENT DIVERSITY, SCHOLARSHIP STUDENTS.

Introducción

Entendemos como acción tutorial aquella interacción cercana entre docente y estudiante cuyo propósito principal es guiar el aprendizaje mediante un rol de acompañante y motivador constante, lo que permite que el estudiante alcance metas a nivel cognitivo, social, personal y profesional (1). Resulta común atribuir al tutorado funciones en relación con el desarrollo de habilidades y destrezas que aseguren de la mejor manera la demostración de los conocimientos adquiridos, la búsqueda de solución a problemas específicos sobre alguna materia y hasta orientación de tipo administrativa; sin embargo, no debemos relegar la función de tipo más personal, la que está vinculada directamente con problemas, deseos y expectativas que provienen del mundo interno y de las necesidades de cada estudiante. Esta dimensión más profunda es vital, ya que influye directamente en el bienestar y el éxito de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa (2, 3).

Partiendo entonces de lo que involucra las funciones en la acción tutorial, es esencial cuestionarnos: ¿cuál es el perfil ideal del docente tutor que asume la responsabilidad de guiar a un grupo de estudiantes?, ¿qué conocimientos y competencias debe tener este docente para ser efectivo en su rol?, ¿es relevante la preparación previa del tutor para llevar a cabo la acción tutorial de manera adecuada? Como respuesta a estas preguntas, podemos concluir que el tutor debe poseer un conjunto de características y competencias que permitan brindar un apoyo integral a los estudiantes, y, por tanto, no solo debe contar con conocimientos técnicos sólidos relacionados con el contenido específico de la carrera o habilidades pedagógicas que faciliten la orientación académica. Además, el tutor debe estar dotado de competencias socioemocionales (3) para enfrentar los desafíos de esta etapa, los cuales, a su vez, los estudiantes deben enfrentar en su proceso de formación. Esto implica que el docente tutor debe contar con habilidades esenciales como la empatía, la escucha activa y la comunicación eficaz que le permitan afrontar diversos escenarios y situaciones complicadas y tomar decisiones oportunas y acertadas (3, 4). En el contexto actual de la era digital, debemos agregar al perfil del tutor las cualidades suficientes para relacionarse con las herramientas virtuales, a fin de que pueda trascender en su función más allá del contacto persona a persona y garantizar, con sus adaptabilidades a las tecnologías educativas, que este proceso no se ve limitado por falta de interacción física (4). De manera similar, el perfil del estudiante universitario también ha evolucionado. A lo largo de la educación superior, el estudiante no solo se dedica a estudiar y a adquirir conocimientos, sino que también se enfrenta a la tarea de autogestionar su aprendizaje, desarrollando habilidades

de autonomía, iniciativa y capacidad para resolver problemas de manera independiente. En este contexto, el estudiante moderno debe ser capaz de generar redes de aprendizaje, tanto dentro del aula como en entornos virtuales, y utilizar herramientas digitales como las redes sociales para enriquecer su proceso formativo. La adaptabilidad a las tecnologías y la necesidad de buscar respuestas en fuentes digitales se ha convertido en aspectos esenciales de ese perfil.

Así, la acción tutorial no solo responde a un conjunto de necesidades académicas, sino también a una dimensión integral que implica atender la formación del estudiante de manera holística, considerando sus competencias emocionales, sociales, académicas y digitales. Este es el marco en el cual debe entenderse el trabajo del docente tutor en la actualidad, un trabajo que requiere formación, herramientas y habilidades específicas para brindar un apoyo eficaz y acompañar al estudiante hacia su éxito profesional y personal (4).

Presentación del caso

El sistema educativo peruano ha experimentado importantes avances en las últimas décadas; sin embargo, en la actualidad, sigue enfrentado diversas desigualdades. A pesar de los esfuerzos por mejorar la calidad educativa, persisten grandes brechas entre zonas rurales y urbanas, y aún falta mejorar la cobertura de modo que los estudiantes de diversos contextos socioeconómicos superen los segmentos y accedan a la igualdad educativa. Es así como, en la práctica como docente tutor, no solo se vuelven tangibles los conceptos revisados, sino que también emergen carencias que muchas veces no encontramos en la literatura, como la falta de adaptación curricular para el grupo en particular o la dificultad para adaptar estrategias y metodología, pues, aunque es cierto que el docente debe realizarlo en función de la realidad de su aula, a veces no sabe precisamente cómo hacerlo, y dicha información específica y práctica no se puede encontrar en la red o en otros tipos de texto. Incluso de alternativas y propuestas de solución para mejora nacen también nuevas dificultades, como en el caso del incremento de otorgamiento de becas (5), acción que, como bien sabemos, busca cubrir brechas en el sector educación brindando oportunidades para todos y cada vez de manera más equitativa (6). Sin embargo, surge con ello la necesidad de atender a un grupo de estudiantes, entre los cuales, en los casos más sensibles, están aquellos que, lejos de preocuparse por socializar sus aprendizajes en redes sociales, se esfuerzan por cubrir la solvencia económica para alimentar a sus hermanos menores (7). Estos estudiantes bajo tutoría se encuentran en una carrera que aspiran finalizar, y enfrentan dificultades significativas en el entorno familiar debido a algún tipo violencia, lo que afecta su bienestar emocional y su capacidad para descansar. Entre los tutorados también se encuentran aquellos que, debido a las deficiencias del sistema de salud pública, no cuentan con un diagnóstico formal para acceder a un tratamiento para trastornos emocionales que, por ende, no les permiten desarrollar plenamente sus habilidades artísticas o sus capacidades cognitivas (8). Es fundamental mencionar también la neurodiversidad, que incluye a estudiantes identificados con trastorno de espectro autista (TEA), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y dislexia, así como a aquellos con discapacidades. Este grupo de estudiantes esperan ser comprendidos y atendidos para lograr desarrollar su máximo potencial, a fin de que puedan alcanzar el mismo nivel de profesionalismo que los estudiantes neurotípicos (9). En este sentido, el tutor se convierte en un guía, pero también en un apoyo constante que debe enfrentarse en un aula diversa en cuanto a las necesidades de los estudiantes como a las realidades socioeconómicas que estos enfrentan.

Con respecto a la cantidad de participantes, de las encuestas realizadas al grupo de 200 estudiantes, el 70 % señaló experimentar problemas emocionales vinculados a dificultades económicas que interfieren en su rendimiento académico; sin embargo, es importante destacar que las afecciones vinculadas a la salud mental no solo afectan a los estudiantes con convenio, sino también a aquellos que enfrentan múltiples responsabilidades, como el trabajo y los estudios. La evidencia cualita-

tiva obtenida a través de entrevistas a algunos docentes tutores reflejan que, en su experiencia, no siempre han sabido responder a temas emocionales compartidos por sus estudiantes y que, además, se ven en la encrucijada de apoyarlos con extensiones de tiempo para el cumplimiento de actividades y entregas de tareas o cumplir con la fecha límite para hacer el llenado de notas. Asimismo, muchos docentes tutores entrevistados señalaron tener una falta de aprendizaje para adaptar situaciones del proceso de enseñanza para estudiantes neurodivergentes; incluso algunos carecen de conocimientos sobre control y gestión de emociones en el aula, y que más de una vez han enfrentado situaciones de este tipo en las que no pudieron responder de manera oportuna.

Por estos motivos, podemos observar que muchas veces la diversidad en aulas, la cual se suma a la carga horaria del docente tutor que realiza la gran hazaña de tutorear, se entremezcla con la falta de herramientas de apoyo para el óptimo desempeño en su rol. Esto incluye el desarrollo de habilidades blandas, conocimientos básicos en psicología y, en ocasiones, desconocimiento de herramientas tecnológicas (10). No obstante, aunque el docente tutor va a atender al estudiante y sus necesidades tanto académicas como emocionales, es importante señalar que la tutoría y la consejería son funciones con propósitos distintos. La tutoría, por lo tanto, se enfoca principalmente en el acompañamiento académico, con la finalidad de ayudar al estudiante a adaptarse a los métodos de estudio requeridos, mientras que la consejería se centra en los aspectos emocionales. Cabe resaltar que es importante que el tutor sepa identificar y comprender esas necesidades que no corresponden a aspectos académicos, pues también se va desempeñar como agente de apoyo en la formación integral de los estudiantes.

Análisis del caso

A lo largo del tiempo, el entorno educativo ha sufrido cambios sustanciales; a su vez, el impacto de la tecnología en las últimas décadas ha sido mayor que cualquier otro componente y ha generado modificaciones importantes en todas las áreas de la sociedad. Entre estos cambios se encuentran los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, en consecuencia, también se ha modificado el perfil del estudiante universitario en la actualidad (11). Hoy, los estudiantes enfrentan necesidades socioemocionales evidentes, particularmente en su búsqueda de aceptación y validación; por ello, junto con la particular característica de querer aprender, surge un tipo de estudiante que lucha consigo mismo por ser el mejor y que, a su vez, construye un entorno en función de las opiniones ajenas sobre cómo se ve o cómo se siente, especialmente a través de su constante conexión con las redes sociales (12). De este modo, en plena era tecnológica, se añaden al perfil del estudiante universitario la preferencia por el acceso rápido a la información a partir de fuentes digitales y en movimiento, la adaptabilidad para procesar información y realizar diversas tareas simultáneamente, y la capacidad de analizar la información con criticidad y refutar lo que lee (13).

El gran reto radica en atender la diversidad, la cual puede segmentarse en tres grupos. El primero está conformado por la gran cantidad de estudiantes denominados NML (*new millennium learners* o aprendices del nuevo milenio), que son los nacidos en 2006 (14), cuyas necesidades radican en torno a la era tecnológica. El segundo grupo incluye a aquellos que, habiendo nacido en la misma generación, son los estudiantes insertados en la universidad a través de convenios y oportunidades, y que, en la mayoría de casos, se están integrando recientemente en la era tecnológica, ya que en el lugar de donde vienen no tienen acceso a las redes sociales o al internet, por lo que están adaptándose a revisar información de una manera no tradicional a causa de las nuevas metodologías de estudio. Debemos añadir que este grupo de estudiantes se encuentra afectado por la separación con su familia, la preocupación por el cuidado personal (alimentarse, cuidar su salud, etc.) y por la adaptación de vivir solos por primera vez; además, existe en ellos un desconocimiento del sistema de salud para acceder a beneficios en el cuidado primario, y, sumado a esto, se enfrentan a los prejuicios y al

intento por integrarse a un grupo de compañeros de la capital (15). Finalmente, el tercer grupo de estudiantes está conformado por aquellos jóvenes con discapacidad física o con algún diagnóstico que los incluye en el entorno de la neurodiversidad.

Existe, también, un factor que es transversal a los tres grupos: la salud mental. Esta, en la mayoría de las veces, se encuentra resquebrajada debido a problemas emocionales o a situaciones y experiencias sociales, lo cual se relaciona con los datos obtenidos durante el recojo de información. Esto se condice con el hecho de que, del total de estudiantes que participaron para la sistematización de datos, un 40 % indicó experimentar altos niveles de ansiedad y estrés a causa de la vida universitaria, un 30 % señaló afrontar dificultades para adaptarse a las herramientas tecnológicas, y el resto corresponde a los estudiantes que no cuentan con recursos para manejar alguna discapacidad o que presentan alguna neurodivergencia.

En consecuencia, podríamos preguntar lo siguiente: ¿el docente tutor tiene como parte de su formación herramientas que contribuyan a atender de forma oportuna a los tres grupos mencionados? Y, en esta misma línea, ¿el docente que asume la tutoría ha desarrollado las habilidades blandas que le permitan lidiar con casos especialmente difíciles?

Asimismo, podríamos preguntarnos si es posible asegurar con certeza que el grupo de estudiantes que aún no tiene contacto con la tecnología en igualdad de condiciones está recibiendo la misma educación, si tienen la libertad de expresar sus habilidades y destrezas sin una carga mental y emocional que afecte su salud mental, o si los estudiantes con características neurodiversas se sienten cómodos en las aulas. Estos son algunos de los muchos retos que enfrenta de manera particular el docente tutor para responder a las particularidades que trae consigo cada estudiante en el sistema educativo superior universitario. Cada uno de estos desafíos han sido reflejados mediante el proceso de sistematización de la información con la recopilación de datos a través de entrevistas semiestructuradas, de algunas encuestas y del intercambio de experiencias docentes, con lo que se permite concluir que algunos de los problemas que enfrentan los estudiantes son las barreras socioemocionales y las dificultades de acceso en el uso de la tecnología. Por otra parte, se ha podido agrupar algunos de los retos que tienen los tutores en las aulas, como tener que lidiar con conductas de estudiantes neurodivergentes que en ocasiones impiden que las actividades de la clase se desarrollen con normalidad, la falta de estrategias para abordar algunas situaciones emocionales muy particulares, entre otros.

Comentarios

Es imperativo reflexionar sobre nuestra práctica educativa para mejorar la calidad de enseñanza. Como es sabido, la educación, al ser un campo amplio que requiere de varios actores para constituir mejoras, algunas veces avanza lento, por lo que debemos tomar acciones desde nuestros lugares de influencia.

En las universidades, por ejemplo, es necesario insertar con urgencia un programa que respalde de manera continua al docente tutor, con el propósito de que se fortalezcan constantemente los cimientos sobre los cuales se debe basar la relación entre tutor y tutorado. Este tipo de programas pueden proporcionar al docente tutor las herramientas necesarias para gestionar de manera efectiva su rol y enfrentar los desafíos que surgen en el acompañamiento académico y emocional de los estudiantes.

Es crucial que, en el desarrollo del plan de acción tutorial, se garantice la atención equitativa a todos los estudiantes sin que ninguno de ellos se identifique con la diferencia que impide alcanzar las metas y los objetivos, para así asegurar el avance y la adecuación con la misma oportunidad para

todos. Este es el escenario de partida para establecer igualdades y cerrar las brechas que marginan y minimizan cualquier intento de los estudiantes de alcanzar sus objetivos en el camino hacia la formación profesional.

Tan importante como atender a los estudiantes es abrir un espacio específico para que los formadores universitarios reciban formación exclusiva en tutoría, lo que la convertiría en una especialidad con la misma formalidad que otras áreas de la educación superior. Esta especialización sería clave para asegurar que los tutores cuenten con las competencias necesarias para acompañar de manera adecuada a los estudiantes y, a su vez, favorecer su desarrollo integral.

Conclusiones

La era digital en el sector educación ha modificado tanto el perfil como las necesidades y los retos que enfrenta el estudiante universitario, por lo que plantea nuevos desafíos que deben ser atendidos por un plan de acción tutorial que responda también a las nuevas demandas, utilice herramientas actualizadas y articule proyectos estratégicos que le permitan mantener una interacción sustancialmente provechosa.

Es necesario proyectar en los tutorados una imagen verdadera de apoyo real en la construcción de sus aprendizajes, así como en la construcción de sí mismos como seres individuales en proceso de transformación que estén orientados al cambio y a la evolución continua, de manera que sus aprendizajes sean desplegados en diversos ámbitos de sus vidas. El tutor debe desempeñar un papel integral en la construcción de la identidad de los estudiantes, ayudándolos a enfrentar los desafíos emocionales que afectan su rendimiento académico y su bienestar, como la ansiedad, la depresión y los problemas de salud mental vinculados con la falta de recursos.

Asimismo, urge contar con un adiestramiento adecuado para los tutores y una implementación oportuna de este, para impactar de manera positiva en las aulas universitarias con grupos segmentados naturalmente, donde todos tengan como objetivo culminar su profesión y desarrollar de manera óptima capacidades y habilidades que les permitan desempeñarse bien en la sociedad.

Es necesario brindar a los docentes tutores una formación continua que les permitan adquirir herramientas para adaptarse a las nuevas realidades del aula universitaria. Esto incluye conocer las herramientas digitales y desarrollar competencias socioemocionales y la capacidad de gestionar situaciones emocionalmente complejas, especialmente para atender a estudiantes neurodivergentes o con problemas de salud mental.

Los estudiantes enfrentan diversas barreras en su acceso y permanencia en la universidad; entre ellas, las diferencias socioeconómicas, la falta de habilidades digitales o el manejo de trastornos emocionales y neurodivergentes. La tutoría debe adaptarse a esta diversidad y propocionar un espacio inclusivo donde cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial, independientemente de su contexto.

La segmentación de los estudiantes en diferentes grupos con características particulares (como los estudiantes con convenio o aquellos con discapacidades) presenta retos adicionales para los tutores. A menudo, los docentes carecen de las herramientas y la formación necesarias para abordar eficazmente estas necesidades, lo que requiere una reflexión sobre la capacitación y el apoyo institucional para que los tutores puedan gestionar de manera adecuada la diversidad en las aulas.

La salud mental emerge como un factor transversal que afecta a todos los grupos de estudiantes. La tutoría debe estar preparada para reconocer los síntomas de los trastornos emocionales, propor-

cionar el apoyo adecuado, ayudar a los estudiantes a encontrar un equilibrio entre sus responsabilidades académicas y personales, y facilitar el acceso a servicios de apoyo psicológico.

Es imperativo replantear los enfoques tradicionales de tutoría para que sean más inclusivos y adecuados a las necesidades del estudiante del siglo XXI. Esto incluye no solo la orientación académica, sino también el acompañamiento emocional y personal, el uso de tecnologías educativas y la atención a la diversidad, para contribuir al desarrollo integral del estudiante y garantizar su éxito profesional y personal en un entorno cada vez más dinámico y desafiante.

Referencias

- (1) Martínez-Clares P, Pérez Cusó FJ, González-Lorente C. Las competencias tutoriales del docente universitario. Validación de una herramienta. *Rev Electrón Investig Educ*. 2022; 24(e03):1-15. Disponible en: <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e03.4028>.
- (2) Pastor Andrés D, González-Benito A. Percepciones del profesorado universitario ante la formación en tutoría. *Revista Boletín Redipe*. 2023; 12(8):20-38. Disponible en: <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1987>.
- (3) Arakaki M, Dammert M, Mendoza N, Herrera D. Tutoría universitaria: aprendizajes y reflexiones a partir del programa de tutoría de la Facultad de Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú [Internet]. En Blanco & Negro. 2019; 10(1): 12-23. Disponible en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/21575>.
- (4) Durand Chinchilla CM, Páez Quintero DC, Nolasco Serna C. Perfil, retos y desafíos del estudiante universitario en el siglo XXI [Internet]. *Revista Boletín Redipe*. 2021; 10(5): 189-198. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1296>.
- (5) Ortega-Barba CF, García-Béjar L, Galbán-Lozano SE. Una experiencia formativa en competencias digitales y su transferencia a la práctica. *La voz de profesores de escuelas públicas en México*. *Revista Boletín Redipe*. 2023; 12(10): 74-90. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2028>.
- (6) Beltrán Barco A, Lavado Padilla P. Filtraciones y subcoberturas en el Programa Beca 18 de PRONABEC [Internet]. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico; 2015. 29p. Disponible en: <https://faculty.up.edu.pe/en/publications/filtraciones-y-subcoberturas-en-el-programa-beca-18-de-pronabec>.
- (7) Chinchayán Barreto L. Residencia estudiantil para el programa Beca 18 en La Victoria - Lima [tesis de licenciatura]. Lima: Universidad Ricardo Palma; 2019. Disponible en: <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/2548>.
- (8) Cortina Cerdan SBR, García Talledo HR. Factores que contribuyen o limitan la implementación del programa Beca 18 y repercuten en la realización y adaptación social de los becarios en una universidad privada como la Pontificia Universidad Católica del Perú [tesis de maestría]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú; 2020. Disponible en: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19896>.
- (9) Amador Fierros G, Clouder L, Karakus M, Uribe Alvarado I, Cinotti A, Ferreyra MV, Rojo P. Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes [Internet]. *Revista de la Educación Superior*. 2021; 50(200): 129-151. Disponible en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1893>.

- (10) Veliz-Huanca FS. Desafíos y oportunidades en la alfabetización digital de los docentes: Una revisión sistemática. *Tribunal*. 2024; 4(9): 403-423. Disponible en: <https://doi.org/10.59659/revista-tribunal.v4i9.86>.
- (11) Gisbert M, Esteve F. Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios [Internet]. *La Cuestión Universitaria*. 2011; (7), 48-59. Disponible en: <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359>.
- (12) Sánchez-Cabrero R, Costa-Román O, Mañoso-Pacheco L, Novillo-López MA, Pericacho-Gómez FJ. Orígenes del colectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. [Internet]. *Educación y Humanismo*. 2019; 21(36): 113-136. Disponible en: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3265>.
- (13) Escobar Zúñiga F. Algunos rasgos del estudiante universitario en la era digital [Internet]. *Didac*. 2017; (20): 4-13. Disponible en: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=3254>.
- (14) Aguerrondo I. Retos de la calidad de la educación: perspectivas latinoamericanas [Internet]. *Educación y Ciudad*. 2010; (19): 18-38. Disponible en: <https://doi.org/10.36737/01230425.n19.116>.
- (15) Navarro Herrera S. Ajuste psicológico en estudiantes de Beca 18 provenientes de provincia que estudian en una universidad privada de Lima Metropolitana [tesis de bachillerato]. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola; 2020. 34p. Disponible en: <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/267acadc-eb00-4a2b-9c80-1ee3599e4459>.

*** Jackeline Vanessa Fuentes Rentería**

Licenciada en Educación con Maestría en Neurociencias por la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). Especializada en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y con diplomados en Psicoterapia Cognitivo-Conductual y Terapia de Lenguaje por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC). Ha cursado formación en gestión del acompañamiento pedagógico y planificación educativa en la UPCH. Capacitada en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y superdotación por la Dirección General de Educación Básica Especial (Digebe). Ha sido reconocida por el Colegio de Profesores del Perú con los “Laureles al Aporte Profesional y Científico a la Educación” y los “Laureles a la Excelencia de la Educación Inicial y Primaria en el Grado de Gran Educadora” en 2018. Destacada en la tutoría del programa Pronabec y “Prepárate 2024” del Centro de Estudios Preuniversitarios Pre Cayetano. Es docente universitaria, miembro del equipo de tutoría e instructora de Pre Cayetano, y dirige el centro CEDEANNEE Happy Days en Lima, promoviendo metodologías inclusivas e innovadoras.

Correo: jackeline.fuentes.r@upch.pe

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2459-2141>



Importancia del uso del arte para la docencia y la investigación en interculturalidad

Importance of Using Arts for Teaching and Research in Interculturality

Mahia Beatriz Maurial McKee*

Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)

Recibido: 30-10-2024; aceptado: 12-11-2024

Resumen

Objetivo: Estudiar el uso del arte con estudiantes indígenas de una Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, con la finalidad de dar pistas para fortalecer la interculturalidad en la universidad. La pregunta orientadora es la siguiente: ¿cómo enriquece el arte indígena a los procesos de enseñanza aprendizaje y a la investigación intercultural? **Casos:** Se estudian dos casos del quinto ciclo de las carreras de Inicial y Primaria de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del periodo 2023-II, que forman a futuros docentes, y donde la autora participó como docente de cursos de investigación y de procesos históricos de los pueblos indígenas. Esta es una promoción de once estudiantes de pueblos indígenas amazónicos y hablantes de las lenguas asháninka, yine, achuar y nomatsigenga que estudian con la Beca 18. **Conclusión:** De los dos casos analizados —en un caso, con los estudiantes de EIB Primaria como creadores; y, en otro, con alumnos y alumnas de EIB Inicial y Primaria como expectadores—, se afirma, a raíz de los dos casos presentados, que el arte indígena —ya sea de estudiantes originarios como creadores o apreciadores de arte— y sus múltiples lenguajes permiten el desarrollo de procesos de investigación y formativos en la universidad. Estos procesos posibilitan a los estudiantes representar y adentrarse en el mundo en una relación de armonía con la naturaleza, lo que recogería, en términos ontológicos, el senti-pensar de sociedades que se conectan fuertemente con su entorno biocultural.

PALABRAS CLAVE: ARTE INDÍGENA, INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN SUPERIOR.

Abstract

Objective: To study the use of art with indigenous students of a College of Education at a private university in the city of Lima to give clues to foster cultural identity. The guiding question is How indigenous art enriches intercultural teaching-learning and research processes? **Cases:** Two cases of Pre-school and Elementary Intercultural Bilingual Education (IBE) of 2023-II period that forms future teachers are studied. The author participated as Professor of Participatory Research I and Historical Processes of Indigenous Peoples. Eleven students in total in the group speak Ashaninka, Yine, Achuar and Nomatsigenga and study with Beca 18. **Conclusion:** In both analyzed cases (one with Elementary IBE students as creators and the other with IBE Pre-school and Elementary students as expectators)

it is concluded that indigenous art and multiple languages permit the development of research and teaching processes. These processes facilitate that students represent the world in a harmonic relationship with Nature, that brings, in ontological terms, feeling and thinking of societies that strongly connect with their biocultural surroundings.

KEYWORDS: INDIGENOUS ART, INTERCULTURALITY, HIGHER EDUCATION.

Introducción

El objetivo de este ensayo es estudiar el uso del arte con estudiantes indígenas amazónicos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de una facultad de Educación, con la finalidad de dar pistas para fortalecer la interculturalidad en la universidad. Se estudian dos casos del periodo 2023-II, cuando los y las estudiantes cursaban quinto ciclo de las carreras de Inicial y Primaria de Educación Intercultural Bilingüe, que tienen como propósito formar a futuros docentes. Dichas carreras pertenecen a una universidad privada de Lima Metropolitana donde la autora participó como docente de los cursos de Investigación Participativa I y Procesos Históricos de los Pueblos Indígenas II. El grupo que forma parte de la investigación es una promoción de once estudiantes de pueblos originarios amazónicos, hablantes de cuatro lenguas indígenas, que estudian con la Beca 18 del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec), cuyos acervos convierten a la promoción en una muy diversa, lo cual se percibe como una riqueza y no como un problema.

Se concibe que la formación y la educación humanista en el presente siglo busca integrar el arte y la interculturalidad, particularmente a través de la recuperación del patrimonio cultural global, que incluye el arte indígena y los mundos de creación de los pueblos originarios (1). Estos últimos dan sentido material, afectivo y espiritual (2) a la vida cultural cotidiana y extraordinaria de las sociedades originarias, las cuales interactúan con otros lenguajes artísticos, como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este sentido, se presenta “el uso de las TIC como un elemento de proyección positiva de la diversidad cultural” (3) que permite expresar el arte indígena. Todo ello contribuiría a la práctica de la interculturalidad o el logro de un diálogo entre individuos y colectividades que poseen diversas epistemes y conocimientos “en valoración del otro” (4).

En esta línea, se considera importante que la formación de indígenas pueda facilitar experiencias artísticas en diversos “viejos y nuevos lenguajes”, como dibujo, pintura, teatro, cuentos, leyendas y relatos míticos, música, cerámica, videos, fotografías, audioteatros, y otros, para la promoción y el desarrollo de la creatividad. Este proceso implica la recuperación del patrimonio cultural y estético de los pueblos originarios y revitalizar la identidad y el valor espiritual del “buen vivir” de estos (5) o su relación armónica con la naturaleza, que engloba una visión holística y multidimensional del ambiente. En este sentido, el ser humano se concibe en una relación simétrica con la naturaleza y como parte de ella, y no como dominador de esta.

Con respecto a los casos, la primera experiencia se centró en los dibujos y los poemas en prosa y verso creados por los y las estudiantes al finalizar una sesión de aprendizaje. Esto permitió, como veremos con un ejemplo, no solo desarrollar su creatividad, sino fortalecer la identidad en armonía con la naturaleza y la reflexión en el curso de Procesos Históricos de los Pueblos indígenas II.

La segunda experiencia consistió en la realización de un taller en Cantagallo, Lima, denominado “La escuela EIB que queremos: sobre educación comunitaria y escolarizada” (Figura 1), como parte del curso de Investigación Participativa, de corte cualitativo (6). Allí se logró la resignificación de la identidad de indígenas (7) amazónicos en Lima.

Figura 1. Luego del Taller en Cantagallo, con estudiantes y docentes



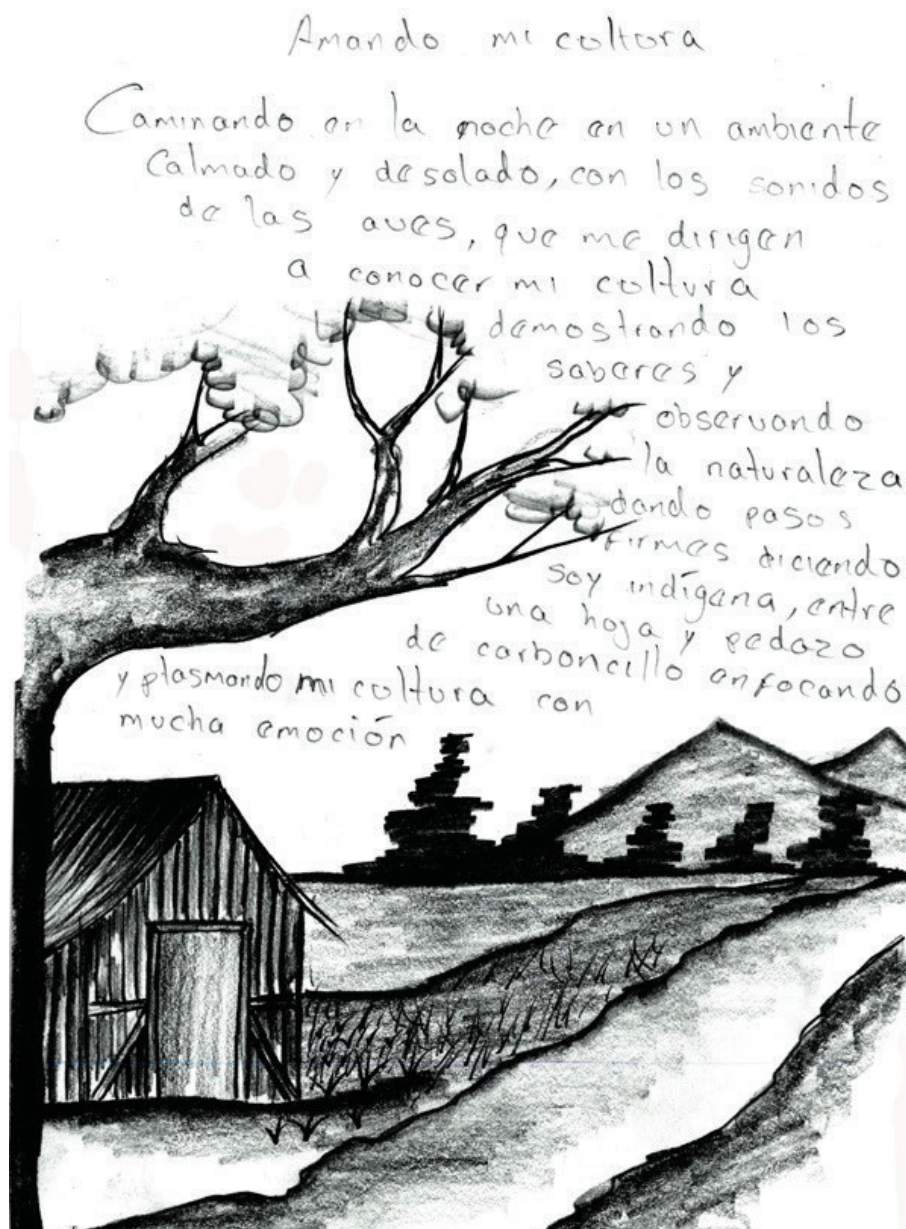
Foto proporcionada por la prof. Tania Galindo

Experiencia del uso de arte con indígenas en carreras de EIB

Caso 1

Esta experiencia fue producto de un cierre de clase de la autora en el curso de Procesos históricos de los Pueblos Indígenas II, la cual se desarrolló con siete estudiantes de primaria EIB de etnias amazónicas (cinco asháninka, un yine y un nomatsigenga; cinco mujeres y dos varones). En esta, realizaron un trabajo de creación artística en poesía y/o dibujo. Por su riqueza cualitativa, se ha seleccionado un dibujo a carboncillo acompañado de un poema de los estudiantes Miguel Ángel Chimanga Rodríguez (nomatsigenga) y Enoc Cárdenas Morales (asháninka), quienes trabajaron en pareja (Figura 2). En este trabajo se presenta la contemplación a la naturaleza en la propia imagen realizada por los estudiantes y en los sonidos de las aves incluidos en el poema, así como en la observación a la naturaleza que se menciona en este. Además, puede observarse que el poema expresa palabras de autoafirmación de pertenencia a un pueblo originario, pues se señala: “dando pasos firmes, diciendo soy indígena”. Este trabajo se llevó a cabo luego de realizar un videoforo en la misma clase sobre ser indígena quechua boliviano en la ciudad de Buenos Aires.

Figura 2. Dibujo y poesía de los estudiantes Miguel Ángel Chimanga Rodríguez y Enoc Cárdenas Morales



Por ello, se coincide con Germaná, para quien el arte funciona como reelaborador visual (7), aunque, en este caso, no existe un diseño tradicional de etnias amazónicas, sino se puede apreciar la influencia del dibujo occidental. Asimismo, Germaná agrega que el arte sirve como un resignificador de la identidad indígena en la ciudad, para lo cual brinda el ejemplo de las tablas de Sarhua en Lima (7).

Caso 2

Por otro lado, la segunda experiencia se presentó en el marco del taller “La escuela EIB que queremos: sobre educación comunitaria y escolarizada”, el cual se llevó a cabo como parte del curso Investigación Participativa I que dictó la autora a toda la promoción que cursaba el quinto ciclo de Inicial y Primaria EIB. Dicho taller se realizó el 30 de setiembre de 2023 en la casa cultural del asentamiento humano de Cantagallo, en el distrito de Rímac, de Lima. Los pobladores de este asentamiento son, en su mayor parte, shipibo-conibos. Quienes moderaron este taller fueron los y las estudiantes que entonces cursaban el quinto ciclo de la carrera de EIB. Este evento que fue parte del proyecto integrador enfocado en esta modalidad y en las demandas del territorio y la pedagogía comunitaria, el cual estuvo coordinado por esta autora. Allí participaron once estudiantes: seis mujeres y cinco hombres (siete asháninkas, dos yines, un achuar y un nomatsigenga). Por parte de la comunidad de Cantagallo, asistieron la dirigente comunal, la sabia de diseño *kené* (geométrico y de colores), la cantante y reconocida cultora de la cultura shipibo-konibo Olinda Silvano y cuatro madres de familia shipibas artistas de este diseño que conforman un grupo de taller permanente con Silvano.

En el taller, los y las estudiantes se comunicaron en su lengua originaria y fungieron de intérpretes al español; además, formularon sus preguntas de investigación relativas a la EIB. Silvano y las madres respondieron a las preguntas, como parte de un diálogo, y, al final, una estudiante expuso las conclusiones y también mencionó que no se les invita a la escuela a enseñar su arte.

Silvano mencionó, además, que el diseño *kené* de bordado y pintura se realiza con tintes naturales y otros materiales, algunos de los cuales se encuentran en la ciudad de Lima y otros son traídos de la Amazonía. También señaló que en los diseños expresan su geografía e historia (por ejemplo, el río Ucayali y los peces, o la comunidad y el compartir entre todos y todas), y que en ocasiones dibujan las visiones experimentadas por el ayahuasca, una práctica que forma parte de su cosmovisión. Asimismo, Silvano agregó: “El arte es como un espíritu que te acompaña”, y, acto, seguido, le cantó a su manta *kené* en shipibo-konibo. De manera similar, Kohn relata la experiencia en buen vivir y armonía con la naturaleza y la conexión espiritual —coincidente con Silvano— con la cultura de los pueblos sápara de la Amazonía ecuatoriana, y analiza e interpreta fragmentos de una entrevista a Manari Ushigua, un chamán o curandero que es un sabio indígena (5).

Como resultado del caso, se pudo apreciar que los y las estudiantes pudieron afirmar su identidad a través del arte; asimismo, concluyeron que el taller les permitió conocerse y reconocerse como un “*nosotros*”; es decir, indígenas amazónicos de diversas etnias y lenguas originarias; y, a su vez, les permitió conocer otras etnias de la Amazonía, distintas a la suya. Sumado a esto, la alumna achuar agregó en su lengua: “Estamos aprendiendo a hablar en nuestras lenguas originarias en público en Lima” (lo cual se tradujo luego al español).

Además, a través de la experiencia y la apreciación del diseño *kené*, que es patrimonio cultural de la Nación y “escritura de nuestra memoria” (2), las propias artistas shipibas resignificaron su arte, lo que llevó a manifestar “elementos de identidad y continuidad” (8) de diversas etnias unidas por la Amazonía, ahora en Lima Metropolitana.

Por su parte, Quintriqueo y Arias-Ortega señalan que “el arte y las prácticas sociorreligiosas se constituyen en prácticas epistémicas que estructuran los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante los valores espirituales y culturales” (9). Se logró la resignificación de una pedagogía que sería interculturalidad.

Queda, asimismo, el desafío del activismo de estudiantes y docentes en la educación superior para la intersección del arte y la educación intercultural, para fines pedagógicos y de investigación. En esta línea, cabe resaltar los capítulos de Finley y Harper en el *Manual de investigación cualitativa*, cuyo

volumen IV está dedicado a los “Métodos de recolección y análisis de datos” (10, 11). Finley resalta la importancia de la investigación cualitativa con base en las artes, en las cuales, según menciona, históricamente los sujetos participantes pasaron de ser meros investigados a ser coinvestigadores y activistas (10). Por su parte, Harper enfatiza la practicidad de los métodos visuales desarrollados en la sociología y la antropología visuales y en los documentales (11). Ambas propuestas servirían para aplicarlas en una educación superior intercultural, con el propósito de construir una sociedad más inclusiva.

CONCLUSIONES

En respuesta a la pregunta de investigación formulada, se afirma, a raíz de los dos casos presentados, que el arte indígena —ya sea de estudiantes originarios como creadores o apreciadores de arte— y sus múltiples lenguajes permiten el desarrollo de procesos de investigación y formativos en la universidad (9). Estos procesos posibilitan a los estudiantes representar y adentrarse en el mundo en una relación de armonía con la naturaleza, lo que recogería, en términos ontológicos el senti-pensar de sociedades que se conectan fuertemente con su entorno biocultural (12). Asimismo, estas epistemologías fueron marginadas en procesos colonizadores eurocéntricos en nuestra región por parte de los españoles desde el siglo XV (13). Asimismo la docencia e investigación en arte en educación superior fortalecieron para un caso estudiado, la identidad propia de estos pueblos.

Todo ello fue posible en el contexto de estudio en un marco reflexivo y cualitativo; sin embargo, se incentiva a realizar futuras investigaciones de sistematización de las experiencias con arte indígena facilitadas por los y las docentes en esta o en otras facultades de Educación del país en universidades públicas o privadas.

Bibliografía

- (1) Quiñones Aguilar, AC, editora. *Mundos de creación de los pueblos indígenas de América Latina*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana; 2020. 400 p. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/54319>.
- (2) Favaron P, Chonon B. Metsá kené: los diseños y la identidad del pueblo shipibo-konibo. *Visitas al Patio*. 2020; 14(2): 100-114. Disponible en: <https://doi.org/10.32997/RVP-vol.14-num.2-2020-2782>.
- (3) Londoño Calero SL, Lasso Toro P, Rosero Prado AL. 2019. Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Diálogo andino*. 2019; (59): 107-117.
- (4) Maurial M. Apuntes sobre diversidad cultural, interculturalidad e interdisciplinariedad. *Acta Here-diana*. 2021; 64(2): 118-123. Disponible en: <https://doi.org/10.20453/ah.v64i2.4014>.
- (5) Kohn E. *Cómo piensan los bosques. Hacia una antropología más allá de lo humano*. Quito: Abya Yala; 2021. 347 p.
- (6) Maurial M. Taller: La escuela EIB que queremos: Sobre educación comunitaria y escolarizada en EIB. 31 de octubre de 2023 [citado el 15 de noviembre de 2024]. En Facultad de Educación UPCH [Internet]. Disponible en: <https://educacion.cayetano.edu.pe/noticias/taller-la-escuela-eib-que-queremos-sobre-educacion-comunitaria-y-escolarizada-en-eib-dra-mahia-maurial/>.
- (7) Germaná Roquez G. “Hemos hecho estas tablas para hacer conocer a Sarhua”: reelaboraciones visuales y resignificaciones identitarias en las tablas de Sarhua en Lima (Perú). En: Quiñones Aguilar AC, editora. *Mundos de creación de los pueblos indígenas de América Latina*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana; 2020. p. 243-272.

- (8) Corral Maldonado R. La chumbi: elemento de identidad y continuidad en el diseño textil andino. En: Quiñones Aguilar AC, editora. *Mundos de creación de los pueblos indígenas de América Latina*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana; 2020. p. 175-191.
- (9) Kvietok F; Maurial McKee M, Guzmán Sota I. Hacia una investigación descolonizadora: aportes para la enseñanza de la investigación en la formación superior en Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. *Diálogo Andino*. 2022; (67): 112-123.
- (10) Finley S. Investigación con base en las artes. En: Denzin NK, Lincoln YS, coordinadores. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. 4, Métodos de recolección y análisis de datos. Barcelona: Gedisa; 2015. p. 113-139.
- (11) Harper D. ¿Cuáles son las novedades visuales? En: Denzin NK, Lincoln YS, coordinadores. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. 4, Métodos de recolección y análisis de datos. Barcelona: Gedisa; 2015. p. 235-261.
- (12) Fals Borda O. *Historia doble de la Costa*. Tomo 2, El presidente Nieto. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2002.
- (13) De Sousa Santos B. Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 2011; 16(54), 17-39.
- (14) Ishisawa, J. Comunidades Epistémicas para el diálogo de saberes. En F. Delgado y Rist, S. (Eds). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinaridad*. Bolivia: Plural Editores. 2016. https://boris.unibe.ch/91487/1/Rist_2016_Ciencias%20dialogo%20de%20saberes.pdf

*** Mahia Beatriz Maurial McKee**

Doctora y magíster en Teorías y Políticas Educativas por la Universidad del Estado de Pensilvania (Penn State, EE. UU.) y licenciada en Antropología Sociocultural por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Experiencia de más de 20 años en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la enseñanza universitaria y en el trabajo con el Estado, la Cooperación Internacional y distintas ONG en Perú y Bolivia. Profesora principal e investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) desde 2016. Fue coordinadora de la maestría de EIB y del diplomado de Investigación Cualitativa, miembro de la Asamblea Universitaria, y miembro titular del Tribunal de Honor. Autora y coautora de libros, artículos científicos y capítulos de libros en inglés y castellano en temas de interculturalidad, medioambiente, conocimiento indígena y género. Fue profesora en diversas universidades de Perú, Bolivia y Honduras, y asistente de docencia en EE. UU. Ha publicado cuatro *plaquettes* de poesía y tres libros cortos en prosa.

Correo: mahia.maurial.m@upch.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7932-9762>



El desafío de formar líderes en la era de la inteligencia artificial

The challenge of developing leaders in the age of artificial intelligence

Ana María Mosca*, Elizabeth Analia Barrionuevo**,
Olga Lucía Gómez-Díaz***

Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires (UHIBA),
Universidad Abierta Iberoamericana (UAI) y
Universidad Nacional de Colombia (UNAL)

Recibido: 19-12-2024; aceptado: 21-12-2024

Resumen

Objetivo: El objetivo del presente ensayo es abrir un espacio de reflexión para docentes y estudiantes en relación a la intersección entre el pensamiento crítico asociado al liderazgo y el uso de la inteligencia artificial. **Caso:** Los estudiantes de Enfermería, a lo largo de la carrera y en su vida profesional, se enfrentan al desafío de liderar su propio grupo o a otros profesionales de la salud. Por ello, durante la formación, se abordan técnicas de negociación, comunicación, oratoria y resolución de conflictos, entre otras; enmarcadas en estrategias que fomentan la búsqueda del conocimiento y el análisis crítico, y que encauzan a una práctica segura. Este empoderamiento del conocimiento se relaciona con el actual uso de la inteligencia artificial (IA), aplicación muy reciente en los claustros universitarios, la cual podría poner en riesgo el ejercicio de estas capacidades de pensamiento crítico necesarias en estos profesionales para la toma de decisiones concretas y claras. **Conclusiones:** Se concluye que es de importancia hacer sinergia entre ambas y formar líderes que acompañen en este entorno cada vez más dinámico y tecnológico, sin perder de vista temáticas de gestión que guían al liderazgo de la disciplina.

PALABRAS CLAVE: LIDERAZGO, INTELIGENCIA ARTIFICIAL, EDUCACIÓN SUPERIOR.

Abstract

Objective: The objective of this essay is to open a space for reflection for teachers and students in relation to the intersession between critical thinking associated with leadership and the use of artificial intelligence. **Case:** Nursing students, throughout their careers and in their professional lives, face the challenge of leading their own group or other health professionals. For this reason, during the training, negotiation, communication, oratory and conflict resolution techniques are addressed, among others, framed in strategies that promote the search for knowledge, and critical analysis, which lead to a safe practice. This empowerment of knowledge intersects with the current use of artificial intelligence (AI), a very recent application in university cloisters, which could jeopardize the

exercise of these critical thinking skills necessary in these professionals for making concrete and clear decisions. *Conclusions:* It is concluded that it is important to create synergy between the two and to train leaders who accompany in this increasingly dynamic and technological environment, without losing sight of management issues that guide the leadership of the discipline.

KEYWORDS: LEADERSHIP, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, HIGHER EDUCATION.

Introducción

La tecnología digital ha incursionado y modelado todos los aspectos de la vida moderna, inclusive la educación superior. El uso de tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje está cada vez más presente con el uso de aulas virtuales, plataformas educativas, programas interactivos, dispositivos móviles y recursos multimedia que apoyan y enriquecen esta experiencia y la vuelven más atractiva para los estudiantes. Esto se ha manifestado a tal punto que, en la actualidad, se han llegado a convertir en aliados imprescindibles de la educación. Estos avances en la tecnología, suponen un desafío constante para los educadores, ya que implican, por una parte, formar profesionales con las competencias necesarias para ejercer la profesión en un mundo dinámico y complejo, con elementos efectivos de formación y práctica para liderar la atención en salud. Por otro lado, también implica enfrentar, como docentes, los cuestionamientos sobre la implicancia ética y el uso racional y social de estos recursos con un proceso de evaluación para determinar su impacto, ya que este apoyo no reemplaza al razonamiento profesional ni la experiencia en dicha área. Como manifiesta Ocaña-Fernández, las competencias digitales y sus programas atraviesan diferentes profesiones, esto supone un gran desafío para las universidades del nuevo milenio, las cuales necesitan planificar, diseñar, desarrollar e implementar de manera urgente estas competencias digitales (1). No obstante, se debe tener presente lo que señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la cual aconseja trabajar con organizaciones internacionales, instituciones educativas y entidades privadas y no gubernamentales para impartir una educación adecuada en materia de alfabetización en inteligencia artificial (IA). Esta capacitación debe estar dirigida al público en general de todos los niveles y en todos los países, con el fin de empoderar a las personas y reducir las brechas y las desigualdades en el acceso digital. Asimismo, los estados miembros deben promover la adquisición de "competencias previas" para la educación en IA, como la alfabetización básica, la aritmética, la codificación y las competencias digitales, y la alfabetización mediática e informacional. Del mismo modo, deben promover el pensamiento crítico y creativo, el trabajo en equipo, la comunicación, las habilidades socioemocionales y las habilidades éticas de la IA, especialmente en los países y en las regiones o zonas dentro de los países donde existen lagunas notables en la educación de estas competencias (2).

El desarrollo de la inteligencia artificial (IA), ha hecho posible la construcción de diversos documentos que, hasta hace poco, llevaban días o meses para su elaboración; asimismo, la IA facilita la corrección gramatical del texto, la ortografía, el estilo, el idioma y otros elementos importantes. Sin embargo, específicamente en las carreras de salud, es imperativo que los estudiantes incorporen un pensamiento crítico, reflexivo y utilicen su creatividad para desarrollar estas competencias, las cuales se construyen y articulan con los aportes de diferentes disciplinas que fundamentan el quehacer de esta profesión. Una herramienta básica que conjuga lo mencionado es el proceso de atención de enfermería, en el cual, a partir de una valoración al sujeto de atención, el estudiante logra interpretar, analizar y justificar su planificación a implementar. Este análisis primario le permite aplicar el razonamiento científico y crítico, ya que ambos son necesarios y deben enriquecerse con los aportes de las nuevas tecnologías.

En Argentina, la educación en enfermería desempeña, desde el inicio de la carrera, un papel crucial en la formación de profesionales críticos y conscientes. Esto se debe a que se nutre de la aplicación de múltiples herramientas que aportan diferentes miradas y que colaboran a la toma de decisiones para la planificación estratégica del cuidado. Ambas temáticas fomentan la posibilidad de alcanzar un nuevo liderazgo de enfermería; sin embargo, para maximizar su alcance, uno de sus complementos es el buen uso de la IA, aunque existe una marcada resistencia a incorporarla, pues se cree que suprime el pensamiento crítico y la creatividad.

Gisela Schwartzman, quien pertenece a la Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires (UHIBA), en una entrevista realizada en febrero de 2025, manifestó que, al pensar en el estado actual de la inteligencia artificial, “comprender cómo recopila y genera información no solo es vital para interpretar datos con precisión, sino también para proteger y gestionar la información de manera adecuada en un mundo cada vez más digitalizado” (3). Asimismo, afirmó: “Se vuelve prioritario generar espacios para explorar sus usos y promover interrogantes y reflexiones, ofreciendo la oportunidad de construir un pensamiento crítico para considerar cuándo, cómo y por qué podrían ser adecuadas según las necesidades a resolver” (3). Sin embargo, un estudio reciente aplicado a un total de 666 personas que fue publicado en enero de este año en la revista *Societies* sugiere que el uso excesivo de estas herramientas puede reducir la capacidad de pensamiento crítico, especialmente en los jóvenes (4). Este fenómeno, denominado descargo cognitivo, plantea interrogantes importantes sobre el impacto de la IA en nuestras habilidades cognitivas (4). Este estudio aplicó la evaluación de pensamiento crítico de Halpern (HCTA, por sus siglas en inglés) y el uso de la IA, y los resultados revelaron que existe una correlación negativa significativa entre el uso frecuente de herramientas de IA y las habilidades de pensamiento crítico, mediada por el aumento del descargo cognitivo.

Por otra parte, la directora general de la Unesco, Audrey Azoulay decidió dedicar el Día Internacional de la Educación en 2025 a los desafíos que plantea la inteligencia artificial (5). Azoulay solicitó a los estados miembros de la Unesco que inviertan en la formación de estudiantes y profesores, con el propósito de que se haga un buen uso de la IA en la educación; además, eligió como tema principal de debate el uso de esta tecnología en la construcción de criterios y sus lineamientos (5). Este uso tan reciente de la IA en los claustros universitarios sin una guía que oriente podría poner en riesgo el ejercicio de estas capacidades de pensamiento, las cuales son necesarias para poder alcanzar el liderazgo en la profesión.

En el contexto argentino, la directora de la carrera de Enfermería, Ana María Mosca, expresó que en la UHIBA desarrolló de manera colaborativa con los integrantes de dicha universidad una guía orientativa para la integración de la inteligencia artificial generativa (6). Esta guía se fundamenta en tres pilares: la *expertise*, que muestra los alcances y las limitaciones de esta herramienta para ser aplicada como instrumento estratégico y de reflexión; la *calidad educativa* como meta; y el *pensamiento crítico*, que le otorga confiabilidad y validez a la información.

Tanto el pensamiento crítico como el buen uso de la IA son trascendentales en los programas de enfermería, ya que el Consejo Internacional de Enfermería (CIE) señala que los profesionales enfermeros ocupan lugares de liderazgo tanto dentro de su ámbito académico como en otros campos del ejercicio profesional. Por este motivo, en ocasiones se menciona que la carrera de Enfermería ha sido una de las pioneras en incorporar en sus planes asignaturas con temáticas ligadas a la negociación, la comunicación, la oratoria y la resolución de conflictos.

Análisis del tema

Frente a estos avances, ¿es posible seguir fomentando este pensamiento crítico para evitar que prevalezcan otros? En la era de la información y la tecnología, la formación preuniversitaria juega

un papel crucial en la preparación de los futuros profesionales, y debe emplear de manera racional estas herramientas de apoyo.

Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido en una necesidad prioritaria en la educación superior, con la finalidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Los gobiernos y las instituciones educativas coinciden en que “el acceso a las tecnologías facilita la participación ciudadana y nuevas oportunidades de aprendizaje y movilidad social” (8).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su Agenda para 2030 sobre desarrollo sostenible, declara que “la expansión de las tecnologías de la información, la intercomunicación global brindara al mundo las posibilidades de acelerar el progreso humano, superar la brecha digital y desarrollar las sociedades del conocimiento” (7).

En Argentina, el Ministerio de Educación, en su documento *Competencias de Educación Digital*, declara que estas competencias incluyen la resolución de problemas, la comunicación, el uso del pensamiento crítico, la capacidad de aprender a aprender, el trabajo equipo, el compromiso y la responsabilidad (8). Sin embargo, la normalización de la práctica de copiar y pegar sin analizar la información se constituye en un desafío para las instituciones de nivel superior, y exige formar a los estudiantes para que sepan recopilar información y analizarla de forma crítica para tomar decisiones informadas.

En un mundo cada vez más lleno de opciones y posibilidades, es imperativo tener presente estos aspectos, para que en un futuro sean capaces de tomar decisiones informadas, basadas en la evidencia, de manera consciente y ética. Encontrar un equilibrio entre el uso de IA y el desarrollo de habilidades humanas y sociales es indispensable en cualquier nivel educativo y laboral, para no perder de vista no solo valores éticos y morales que guíen sus acciones, sino también la capacidad de generar nuevas propuestas que sean creativas para el desarrollo de la profesión.

El CIE reconoce que la tecnología y la inteligencia artificial están transformando el cuidado de la salud y la práctica de enfermería, y alienta a los estudiantes a utilizar la IA de manera ética y responsable, siempre manteniendo el enfoque en el cuidado centrado en el paciente y la colaboración interprofesional. Esta institución también enfatiza la importancia de adquirir habilidades en el uso de la inteligencia artificial y la tecnología digital en su formación académica y práctica clínica, ya que esto les permitirá estar preparados para abordar los desafíos y las oportunidades que presenta la evolución de la tecnología en el campo de la enfermería. En esta línea, Carlos Eduardo Maldonado concluye que “el pensamiento crítico no responde, cuestiona, no obedece, ni se pliega, es disruptivo, insurgente, excéntrico incluso, en fin, no sabe doblar la cerviz” (9).

Por otro lado, Ubal Camacho et al. exploran las posibles ventajas de que las tecnologías generativas o análogas pueden tener en el aula, así como el impacto que tienen en la relación entre el profesor, el estudiante y el conocimiento (9). Asimismo, estos autores destacan la importancia ética y social de encontrar soluciones que permitan integrar estas tecnologías sin comprometer la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El profesional del futuro no solo debe ser competente en su campo de estudio, sino también estar preparado para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio sin dejar de lado el pensamiento crítico y ético. Sobre este aspecto, Guevara expresa que “debido a la rapidez con la que se está produciendo información sobre la inteligencia artificial, muchas personas emiten opiniones sin respaldo científico. Por lo tanto, ante la abundancia de información, esta debe clasificarse y adaptarse al tema específico que se está desarrollando” (11).

Como directivos, debemos promover algunas estrategias de enseñanza que requieren la participación activa de los estudiantes, como las discusiones en clase, la resolución de problemas y los estudios de caso. Además, es importante fomentar la búsqueda documental, la lectura y la correcta citación de fuentes para promover la honestidad académica. Algunos de los recursos que, como directivos, debemos fomentar en los docentes pueden ser enseñarles a implementar plataformas en línea que detectan el plagio en los trabajos de los estudiantes y proporcionan retroalimentación sobre cómo mejorar sus habilidades de escritura y pensamiento crítico; y aplicar evaluaciones que requieran el empleo del pensamiento crítico y la integración de conceptos aprendidos, en lugar de memorizar información. Otras estrategias pueden ser fomentar proyectos grupales que requieran la interacción de los estudiantes para resolver problemas y desarrollar habilidades de pensamiento crítico; proporcionar retroalimentación de manera constructiva a sus trabajos escritos y desafiarlos a pensar de manera crítica sobre su propio trabajo y el de sus compañeros.

Al implementar estas estrategias, los directivos de las carreras de enfermería pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y evitar el plagio. Esto, a su vez, fomentará una formación académica y profesional de calidad.

Conclusión

La inclusión y la integración de la IA en las currículas académicas han tenido un resultado positivo en muchos países del mundo. En nuestro ámbito, debe tenerse en cuenta los desafíos que presentan nuestros estudiantes, como las brechas digitales, las dificultades de acceso a la información, la falta de recursos y la necesidad de competencias previas para la utilización de las tecnologías. Entre ellas se encuentran la alfabetización básica, el manejo de las matemáticas, los conocimientos básicos de informática y las habilidades éticas en el uso de estos recursos.

El docente, en su rol de orientador, es un factor clave para que el educando adquiera paulatinamente dichas habilidades. Alcanzar estas metas puede resultar sumamente beneficioso, aunque implique enfrentar nuevos desafíos. Esto ayudará a identificar a estudiantes en riesgo de abandono o fracaso, para ofrecerles apoyo o tutorías más personalizadas, con lo cual se fomentará una mayor equidad en el acceso a la información, se reducirá las brechas digitales y apoyará el desarrollo de competencias tecnológicas esenciales. En simultáneo, fomentar una educación ética y responsable es esencial para que los futuros profesionales de la salud actúen con integridad, respeto y compasión, equilibrando el uso de la tecnología con un enfoque humanizado en la atención al paciente.

Como menciona Keiri Fernández Mármol, tomando como referencia a Juan Samaniego: “sobre los desafíos éticos en la aplicación de la Inteligencia Artificial a la educación en línea, y considerando la relevancia de estos retos, se ha elaborado una serie de normas y éticas destinadas a guiar el uso responsable de la tecnología de Inteligencia Artificial por parte de los estudiantes. Estas directrices surgen como una iniciativa proactiva para abordar los desafíos planteados y promover un entorno educativo ético, transparente y equitativo en el contexto de la Inteligencia Artificial” (12).

Por último, como conclusión, se puede señalar que la llegada de la IA a los programas académicos constituye un constante desafío para la comunidad educativa en su conjunto, a fin de brindar a la sociedad enfermeros formados con competencias y habilidades necesarias no solo desde lo profesional, sino también éticas y morales, para adaptarse a un mundo impulsado constantemente por la tecnología.

Bibliografía

- (1) Ocaña-Fernández Y, Valenzuela-Fernández LA, Garro-Aburto LL. Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones* [Internet]. 2019; 7(2): 536-568. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>.
- (2) Unesco. Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. En: UNESDOC [Internet]. 2021 [citado el 24 de febrero de 2025]; Biblioteca Digital. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455_spa.
- (3) Kozodij M. Inteligencia artificial en las aulas, uso responsable y “un presente de experimentación”. En: Infobae [Internet]. 17 de febrero de 2025 [citado el 24 de febrero de 2025]; Educación. Disponible en: <https://www.infobae.com/educacion/2025/02/18/inteligencia-artificial-en-las-aulas-uso-responsable-y-un-presente-de-experimentacion/>.
- (4) Gerlich M. AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies* [Internet]. 2025; 15(1). Disponible en: <https://doi.org/10.3390/soc15010006>.
- (5) Parlier R. La UNESCO dedica el Día Internacional de la Educación 2025 a la inteligencia artificial. En: Unesco [Internet]. 20 de enero de 2025 [citado el 24 de febrero de 2025]; Comunicado de prensa. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-dedica-el-dia-internacional-de-la-educacion-2025-la-inteligencia-artificial>.
- (6) Mosca AM, González LM. Capacitación en liderazgo en estudiantes de enfermería. *Spirat*. 2024; 2(3): 73-80. Disponible en: <https://doi.org/10.20453/spirat.v2i1.5271>.
- (7) Unesco. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En: Unesco [Internet]. [citado el 24 de febrero de 2025]; Glosario. Disponible en: <https://learningportal.iiiep.unesco.org/es/glosario/tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tic>.
- (8) Ministerio de Educación. Competencias de Educación Digital. Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Educación de la Nación; 2017.
- (9) Maldonado CE. ¿Qué significa el pensamiento crítico en la era de la inteligencia artificial? *Le Monde Diplomatique*. Edición Colombia [Internet]. 2023; (232): 10-11. Disponible en: <https://www.eldiplo.info/que-significa-el-pensamiento-critico-en-la-era-de-la-inteligencia-artificial/>.
- (10) Ubal Camacho M, Tambasco P, Martínez S, García Correa M. El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. *RiiTE, Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa* [Internet]. 2023; (15), 41-57. <https://doi.org/10.6018/riite.584501>.
- (11) Oviedo Guevara LG. Dilema de la inteligencia artificial: pensamiento crítico y generaciones digitales. *Realidad y Reflexión* [Internet]. 2023; 1(58): 69-83. Disponible en: <https://camjol.info/index.php/RyR/article/view/17397>.
- (12) Fernández Mármol K, autora; Abella García V, coordinador. *Docencia en la era de la inteligencia artificial. Enfoques prácticos para docentes*. Burgos (España): Universidad de Burgos; 2024. Disponible en <http://hdl.handle.net/10259/8868>.

*** Ana María Mosca**

Directora de la licenciatura en Enfermería de la Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires (UHIBA). Magíster en Metodología de la Investigación por la Universidad Alcalá de Henares (UAH) (Medellín, Colombia). Cuenta con especialización docente en Metodología Docente en Ciencias de la Salud en la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA), y con diplomaturas en Promoción de la Salud en el Contexto APS (OPS), en Liderazgo y Gestión en el Campo de Enfermería como Perspectiva Estratégica (Floreal Ferrara), en Coaching y Liderazgo Emocional (Universidad Nacional de Tres de Febrero), en Oratoria, Motivación y Liderazgo (UTN Avellaneda), en Oratoria y Marketing Personal (Universidad de Buenos Aires), y en Investigación Cualitativa con Apoyo de Inteligencia Artificial (Corporación Internacional Líderes Latinoamérica). Asimismo, es directora de cursos de posgrado en Liderazgo, Motivación e Investigación. Es autora de los libros *Herramientas para diseñar un proyecto en enfermería* (2009) y *También los docentes nos equivocamos* (2011).

Correo: ana.mosca@hospitalitaliano.org.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6792-6639>

**** Elizabeth Analia Barrionuevo**

Directora de la licenciatura en Enfermería de Universidad Abierta Interamericana (UAI) (Argentina). Magíster en Administración de los Servicios de Enfermería por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), enfermera especialista en Cuidados Críticos del Adulto por el Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires (IUHIBA), y especialista en Docencia en Entornos Virtuales por la Universidad Nacional de Quilmes. Es directora de cursos de posgrado de cuidados intensivos (Universidad Austral), docente formadora de Recursos Humanos en áreas críticas para Swiss Medical Group y Pan American Energy, miembro fundador del Comité de Expertos de Enfermería en Cuidados Intensivos de la Federación Argentina de Enfermería (FAE), y expresidenta de la Federación Latinoamericana de Enfermeras en Cuidados Intensivos (FLECI-2011-2013). Ha sido profesora adjunta a cargo en Universidad Austral (2010-2017), profesora titular de la Universidad Favaloro (2011-2017), profesora asociada de Universidad del Salvador (2009-2012), y enfermera educadora del Hospital Universitario Austral (2014-2017). Es coautora de capítulos en los libros *Enfermería en cuidados intensivos* (2019) y *Gestión de áreas críticas* (2018).

Correo: elizabeth.barrionuevo@uai.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8622-8957>

***** Olga Lucía Gómez-Díaz**

Enfermera, magíster en Educación, especialista en Administración de Servicios de Salud y especialista en Relaciones Laborales, con diplomados en Alta Gerencia Financiera y Competencias Laborales. Participó en planeación y desarrollo de la División de Enfermería y de la jefatura de la División de Enfermería de la Fundación Oftalmológica de Santander - Clínica Carlos Ardila Lulle (FOSCAL) (1993-2005), y en la dirección de la División de Suministros de la FOSCAL (2005-2008). Además, formó parte de la planeación y el desarrollo del programa curricular para Técnico Laboral en Auxiliar de Enfermería, Administración de Servicios de Enfermería y CAP SENA, para auxiliares de farmacia y droguería; y del Programa de Enfermería de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), del cual es directora actualmente. Asimismo, pertenece al grupo de investigación Caring del Programa de Enfermería UNAB. Ha recibido distintos premios y distinciones, entre los cuales se encuentran el Premio Nacional de Antropología (Instituto Colombiano de Cultura), el reconocimiento especial a la Labor de Enfermería (Universidad Industrial de Santander), y Leader Champions BPSO Host de la Registered Nurses' Association of Ontario.

Correo: ogomez8@unab.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9160-4170>

ARTÍCULOS DE REVISIÓN



Tecnología asistiva como recurso innovador para la inclusión de la diversidad neurocognitiva en la tutoría universitaria

Assistive Technology as an Innovative Resource for the Inclusion of Neurocognitive Diversity in University Tutoring

Jackeline Vanessa Fuentes Rentería*

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Recibido: 27-11-2024; aceptado: 21-12-2024

Resumen

Objetivo: Este estudio busca describir y reflexionar sobre la tecnología asistiva como un recurso innovador en la tutoría universitaria. Además, se analiza la importancia de su aplicación en la práctica para la inclusión de estudiantes con diversidad neurocognitiva, proporcionando herramientas que optimicen su aprendizaje y autonomía. **Análisis:** Las tecnologías asistivas incluyen herramientas como lectores de pantalla, aplicaciones de organización y *software* de conversión de texto a voz, lo que facilita el procesamiento de información de manera autónoma en estudiantes con TEA, TOC, dislexia, TDAH y dificultades de aprendizaje. Sin embargo, su integración en las universidades enfrenta desafíos como la falta de recursos, la capacitación insuficiente y las barreras tecnológicas y sociales. A pesar de los avances, su implementación sigue siendo desigual, lo que dificulta su acceso masivo en la tutoría universitaria. La personalización de estas herramientas resulta esencial para responder a las necesidades individuales de los estudiantes, pero requiere evaluación continua y colaboración interdisciplinaria. **Conclusión:** Las tecnologías asistivas tienen el potencial de transformar la educación superior inclusiva, pero su éxito depende del compromiso de las universidades para desarrollar sistemas accesibles, capacitar a tutores y flexibilizar estrategias pedagógicas. Solo con un enfoque integrador y reflexivo se puede garantizar un entorno académico equitativo y empático para todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: TECNOLOGÍA ASISTIVA, TUTORÍA UNIVERSITARIA, INCLUSIÓN EDUCATIVA, NEURODIVERGENCIA, ACCESIBILIDAD.

Abstract

Objective: This study aims to describe and reflect on assistive technology as an innovative resource in university tutoring. Additionally, it analyzes the importance of its practical application for the inclusion of students with neurocognitive diversity, providing tools that optimize their learning and autonomy. **Analysis:** Assistive technologies include tools such as screen readers, organizational applications, and text-to-speech software, facilitating autonomous information processing for students with ASD, OCD, dyslexia, ADHD, and learning difficulties. However, their integration into universities

faces challenges such as lack of resources, insufficient training, and technological and social barriers. Despite advancements, their implementation remains unequal, making their widespread adoption in university tutoring difficult. The personalization of these tools is essential to meet the individual needs of students, requiring continuous evaluation and interdisciplinary collaboration. *Conclusion:* Assistive technologies have the potential to transform inclusive higher education, but their success depends on universities' commitment to developing accessible systems, training tutors, and making pedagogical strategies more flexible. Only through an integrative and reflective approach can an equitable and empathetic academic environment be ensured for all students.

KEYWORDS: ASSISTIVE TECHNOLOGY, UNIVERSITY TUTORING, EDUCATIONAL INCLUSION, NEURODIVERGENCE, ACCESSIBILITY.

Introducción

En el año 2000, la Ley de la Tecnología de la Información para la Educación (TEACH Act) en Estados Unidos impulsó el uso de las tecnologías digitales en el ámbito educativo (1). Ese mismo año, el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) comenzó a ganar relevancia para el uso de las tecnologías en diferentes formas de representación y expresión; sin embargo, no es sino hasta 2015 que el UDL empieza a ser promovido con un enfoque para personalizar el aprendizaje, de modo que este sea flexible y esté dirigido a estudiantes con discapacidades, con el fin de fomentar la inclusión y la equidad (2).

Desde entonces, la tecnología asistiva (TA) continúa evolucionando y expandiéndose en el campo de la educación superior. Durante los últimos cinco años, por ejemplo, en las universidades se ha registrado un incremento alentador de la accesibilidad a estudiantes neurodivergentes (3), y se han creado oportunidades con diferentes alternativas de ingreso, apostando por la integración de sistemas, estrategias y métodos que permitan brindarles a estos estudiantes un mejor acompañamiento durante su permanencia.

Por este motivo, en la búsqueda de herramientas que optimicen este acompañamiento, surge la implementación de la tecnología asistiva como propuesta para potenciar el rendimiento académico y la eficacia en la resolución de tareas y actividades tanto individuales como grupales (4). Esta implementación se enfoca específicamente en la población de estudiantes neurodivergentes; es decir, universitarios diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastorno del espectro autista (TEA), trastorno obsesivo compulsivo (TOC), dislexia, discalculia y dificultades para la comprensión. Además, tiene un énfasis en el abordaje desde la tutoría como parte de la estrategia que pretende brindar soporte a los estudiantes para superar los desafíos cognitivos que enfrentan a diario en su vida universitaria (4). Esto tiene el propósito de romper las barreras de la desigualdad y mejorar la experiencia de aprendizaje, a la vez que se promueve la autonomía, la participación activa y la inclusión social.

Diferentes universidades han implementado la tecnología asistiva con algunas herramientas básicas y *softwares* sencillos, mientras que otras universidades han elaborado herramientas adaptadas a las necesidades particulares de sus estudiantes como alternativa para sustituir algunos dispositivos más costosos (5). De cualquier manera, existe una amplia variedad de herramientas de tecnología asistiva disponibles para atender las diversas necesidades de este gran grupo de estudiantes que merecen ser atendidos.

Método

Las publicaciones seleccionadas para esta revisión fueron publicadas desde 2006, con excepción de una del 2002, en cuyo contenido se propone un entorno flexible y accesible para todos los estudiantes integrado con la tecnología a través del diseño universal de aprendizaje. Las publicaciones elegidas, en su mayoría, son artículos que presentan investigaciones cualitativas, y otras son libros con información ordenada de manera sistemática. Para la búsqueda se ha considerado material en español y —principalmente— en inglés, los cuales se obtuvieron mediante una búsqueda en las bases de datos ERIC (Education Resources Information Center), PubMed, Scopus, JSTOR, PsycINFO (American Psychological Association), SienceDirect y ProQuest.

Después de revisar cuarenta documentos, se seleccionaron dieciocho para incluirlos en las referencias de este artículo. El criterio para elegir estos textos se basó en que estos brindan una explicación detallada de los conceptos claves y los contenidos relevantes relacionados al contexto universitario neurodivergente y la tecnología. Además, son estudios que presentan un análisis claro de algunas contribuciones prácticas en la mejora continua, y otorgan una visión amplia y un aporte significativo en la construcción de las bases teóricas para la redacción de este artículo.

Sobre esta base, en la primera parte y el desarrollo de este artículo, se presenta un enfoque descriptivo y detallado de los estudios existentes, centrado en la síntesis de información relevante y las contribuciones más significativas. En la parte final, se analizan los resultados y se incorpora la apreciación personal, con un enfoque reflexivo en las dificultades y oportunidades reales en el contexto universitario. Esto se debe a que el objetivo no solo es presentar información actualizada y sintetizada de la reciente información sobre tecnología asistiva, sino despertar el interés mediante la reflexión crítica de la implicancia de estas tecnologías en la vida de los estudiantes neurodivergentes. Con ello, se podrá obtener algunas recomendaciones que pueden ser consideradas en el marco de la búsqueda de la mejora continua.

Con respecto a las limitaciones, podemos considerar el hecho de haber encontrado información principalmente en textos en inglés, ya que podría existir una barrera por el idioma. Asimismo, otra limitación la constituye la poca información que las universidades publican respecto a este tipo de implementación con un enfoque desde la tutoría.

Desarrollo del tema

La tecnología asistiva incluye una serie de dispositivos, equipos y *softwares* que principalmente ayudan a las personas con discapacidad o con necesidades específicas a realizar tareas que, por diversos factores, podrían resultarles difíciles o incluso imposibles de realizar (6). En el contexto de la tutoría universitaria, la TA se utiliza para mejorar el acceso al aprendizaje y optimizar las estrategias de enseñanza, específicamente para estudiantes con diversas condiciones neurocognitivas (7). Con ella se busca superar las dificultades de comprensión, en el caso de los estudiantes con dislexia; de atención y concentración, en los estudiantes con TDAH; o de comunicación y organización, en cuanto a los estudiantes diagnosticados con autismo.

Además, con la TA se busca fortalecer la equidad, pues le otorga a todos los estudiantes las mismas oportunidades de alcanzar los objetivos trazados durante sus años de estudio en la carrera, y hace posible que estos no tengan impedimentos para su desarrollo profesional. Por ejemplo, una de las tecnologías que pueden ser utilizadas por los estudiantes con dislexia es el *software* de lectura de pantalla, con herramientas como JAWS o NVDA (8). Estas herramientas le permiten al estudiante escuchar el contenido textual en lugar de leerlo, con lo cual pueden superar la barrera de la decodificación de la palabra, que es una de las principales dificultades asociadas a este diagnóstico y que interfiere en el proceso de la comprensión lectora. Por otro lado, existen programas como Kurzweil

3000 o Dragon NaturallySpeaking (9) que otorgan la posibilidad de convertir el texto a voz. De esta manera, los estudiantes con dislexia pueden disminuir el margen de error al comprender un texto, debido a que facilitan la comprensión del material en texto escrito con el que estudian. Sumado a esto, para superar las dificultades que presentan estos estudiantes al organizar sus ideas y cometer errores al codificar las palabras al momento de generar sus propios textos, se encuentran los correctores ortográficos y gramaticales avanzados, como Grammarly o Ginger Software (10), herramientas con las cuales pueden organizar con mayor precisión sus escritos.

Estas últimas también pueden ser empleadas por estudiantes con TDAH, quienes suelen presentar dificultades en la organización de sus ideas al momento de plasmarlas en un texto escrito. Además, en el caso específico de los estudiantes con TDAH y TOC, para quienes es usual experimentar dificultades para recordar las ideas relevantes o plasmar las ideas importantes, se puede emplear también tecnologías para tomar notas, con dispositivos como Dragon Dictation (10). De esta manera, el estudiante puede grabar sus pensamientos y las instrucciones y discusiones durante las tutorías, lo que refuerza la idea de no tener que preocuparse por tomar notas precisas, pues le permite centrarse en el contenido durante las exposiciones del tutor y revisar luego los detalles importantes.

Por su parte, para apoyar a los estudiantes con dificultades en la comunicación, como aquellos diagnosticados con TEA, se cuenta con las tecnologías para la interacción social y la comunicación, con las plataformas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) (11). Así, estos estudiantes pueden utilizar herramientas como Proloquo2Go o Tobii Dynavox, las cuales permiten tener una comunicación efectiva a través de símbolos o textos. Dentro de las tutorías, estas son especialmente útiles para asegurar la participación activa y garantizar que los estudiantes con este diagnóstico participen de las discusiones al igual que el resto del grupo de compañeros, lo cual, a su vez, ayuda al estudiante a formar parte del grupo sin ser aislado a causa de sus dificultades en la comunicación.

Para los estudiantes que necesitan manejar su propio ritmo de aprendizaje, pero también contar con un orden para organizarse con los temas de estudio, existen plataformas de aprendizaje adaptativo como Khan Academy, Coursera y Edpuzzle, las cuales permiten tener un aprendizaje personalizado según el estilo y el ritmo de cada uno. Una universidad que en la actualidad se ha constituido en un referente debido a su sistema de tutoría vinculado con las tecnologías asistivas son la Universidad de California en Berkeley (University of California, Berkeley), que cuenta con el Disabled Students' Program (DSP), que emplea sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) y herramientas como reconocedores de texto y tomas de nota por voz. Otro referente es la Universidad de Harvard, que cuenta con el programa Harvard Accessibility Services, en el que se ofrecen lectores de pantalla, herramientas para convertir textos a voz y *softwares* para tomar notas de voz.

Por otro lado, en 2022, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Quito, Ecuador, publicó un libro titulado *Buenas prácticas de inclusión educativa universitaria* para valorar el proyecto INCLED (Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad) (5). Este proyecto integra tecnologías asistivas dentro del aula, pero no solo en tutoría, ya que también realiza capacitaciones para el uso correcto de estas tanto a docentes y tutores como a estudiantes. Además, la UPS cuenta con un equipo dentro de la universidad encargado de realizar adaptaciones a las tecnologías asistivas según la necesidad que presenta cada estudiante.

La implementación de tecnologías asistivas en la tutoría requiere, como primer paso, explorar y comprender las necesidades a nivel cognitivo que presentan los estudiantes que pertenecen al grupo neurodiverso, y entender que dentro del grupo también existen diferencias entre cada estudiante que merecen ser atendidas de forma particular. Asimismo, es necesario, después de la concientización, llevar a cabo una planificación estratégica que permita aplicar de manera efectiva estas tecnologías. Por este motivo, es importante evaluar las necesidades individuales de los estudiantes,

ya que solo así se podrá identificar los recursos y las herramientas pertinentes para la implementación. Además, es fundamental capacitar a los estudiantes y los tutores involucrados en el uso de las tecnologías que se van a aplicar, con la finalidad de aprovechar al máximo este recurso y mejorar la capacidad de aprendizaje mediante su aplicación y uso (6).

Por otro lado, los tutores deben estar preparados para realizar ajustes en el enfoque pedagógico, de modo que se incluya los medios tecnológicos, a partir del uso de formatos compatibles con la propuesta. Asimismo, será importante el seguimiento que los tutores brinden continuamente a los estudiantes para verificar el progreso en el uso de las tecnologías asistivas propuestas. Cabe mencionar la necesidad de formar una red de apoyo con especialistas en tecnología, a fin de brindar apoyo y soporte completos.

Los estudios realizados hasta ahora sobre TA han destacado diversos beneficios obtenidos a partir del uso y la implementación de diferentes herramientas y recursos tecnológicos. Uno de los principales es la mejora del acceso al contenido académico, ya que estos recursos permiten acceder de manera más eficiente a los contenidos, ya que los adaptan a las necesidades cognitivas de los estudiantes neurodivergentes (12). Esto también permite desarrollar su autonomía, pues promueven su independencia para realizar sus actividades mientras aprenden. Otro de los beneficios es la disminución del estrés y la ansiedad, pues los recursos que permiten trasladar el texto a voz contribuyen a reducir la carga cognitiva, lo que mejora su concentración y la confianza y los beneficia a nivel social, porque les permite integrarse, mejorar su participación y ser incluidos dentro de sus compañeros.

Conclusión y aporte

Las tecnologías asistivas son un recurso valioso en la tutoría universitaria, ya que nos ayudan a alcanzar una de las metas más retadoras de nuestro contexto: la inclusión educativa de los estudiantes neurodivergentes. Esto se debe a que su implementación brinda a los estudiantes de este grupo la oportunidad de acceder a la información de una forma adaptada a su ritmo y sus necesidades, lo que garantiza una oportunidad de aprendizaje equitativa para todos.

Las TA presentan toda una gama de *softwares* de pantalla, como los de textos a voz, las aplicaciones de organización, entre otros. Todos ellos son útiles para los estudiantes diagnosticados con TEA, TOC, dislexia, TDAH o problemas de aprendizaje, ya que les permite tener autonomía en el desarrollo de sus actividades y la búsqueda de la construcción de sus aprendizajes, debido a que disminuye la carga cognitiva y los ayuda a desempeñarse con mayor confianza y rendimiento.

El avance de las tecnologías asistivas no se ha detenido en los últimos años desde su primera aparición (13); sin embargo, esto no ha sido suficiente para promover su integración equitativa en todas las universidades. Aún existe mucha desigualdad en la implementación de herramientas tecnológicas como apoyo para los departamentos de tutoría, e incluso la idea de ajustar y adaptar las estrategias y metodologías a las necesidades de los estudiantes sigue estando lejana. En este nivel todavía hay barreras sociales y tecnológicas que dificultan la implementación masiva de estas tecnologías. En la actualidad, el acceso a muchos recursos tecnológicos aún es limitado y la organización de capacitaciones a veces es escasa debido a la falta de recursos. Sin embargo es fundamental que todas las universidades adquieran una organización sistemática con un enfoque adaptativo que integre estas tecnologías en el entorno académico con un abordaje desde la tutoría, a fin de atender la neurodiversidad y promover la inclusión social y la empatía. Esto nos hace pensar en otro de los grandes retos que enfrenta la educación: la capacitación continua de tutores en el aprendizaje y el uso del entorno virtual, específicamente de las tecnologías asistivas, y, junto con ello, la necesidad de generar entornos y espacios más inclusivos dentro de la universidad.

Las tecnologías asistivas deben pasar por un proceso de personificación; es decir, la adaptación en función de las características particulares de cada estudiante. En este sentido, se debe tener en cuenta que las soluciones tecnológicas tienen que responder a las necesidades de cada universitario. Esto implica tener un enfoque flexible y realizar una evaluación continua, además de colaborar con los demás especialistas a través de la generación de una red de apoyo, de modo que el uso de estas tecnologías se lleve a cabo de manera óptima.

En la actualidad, todavía no se cuenta con datos oficiales sobre el número de estudiantes neurodivergentes en las universidades en el Perú, pero se estima que un 15 % de la población estudiantil presenta algún tipo de neurodivergencia (14). Este amplio grupo merece ser atendido de acuerdo con sus necesidades específicas, por lo que resulta necesario seguir explorando nuevas áreas dentro de la tecnología asistiva. Por este motivo, se recomienda realizar más investigaciones de carácter longitudinal sobre el impacto a largo plazo de estas tecnologías y su relación con la calidad de vida académica en los estudiantes. Asimismo, es importante investigar sobre la adaptación de estas tecnologías a diversas culturas y entornos educativos.

La tecnología asistiva nos otorga un enorme potencial para transformar la educación inclusiva en el nivel superior si empleamos estas herramientas en las tutorías. Sin embargo, su implementación exitosa depende de que las universidades se comprometan a desarrollar sistemas que involucren de manera integral a la comunidad en el acceso de manera especializada a estas tecnologías, a desarrollar capacitaciones a tutores y estudiantes, y a tener apertura y flexibilidad para las adecuaciones pertinentes. Debemos tener presente que solo con un enfoque integrador y reflexivo se podrá integrar las tecnologías a un sistema efectivo, de modo que contribuyan a un entorno equitativo y empático para un mundo más inclusivo.

Referencias

- (1) Rose DH, Meyer A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Virginia (Estados Unidos): ASCD; 2002.
- (2) CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.2. Maryland (Estados Unidos); 2018. Disponible en: <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/#v2-2>.
- (3) Vo S, Webb L. Support for neurodivergent children and young people. En: UK Parliament [Internet]. 24 de octubre de 2024 [citado el 27 de noviembre de 2024]; POSTnote. Disponible en: <https://doi.org/10.58248/PN733>.
- (4) Clouder L, Karakus M, Cinotti A, Ferreyra MV, Amador Fierros G, Rojo P. Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. Higher Education. 2020; (80): 757-778.
- (5) Naranjo BA. Buenas prácticas de educación inclusiva universitaria. UPS: Proyecto INCLED. Quito (Ecuador): Universidad Politécnica Salesiana; 2022. 219 p.
- (6) Viner M, Singh A, Shaughnessy M. Assistive Technology to Help Students with Disabilities. En: Singh A, Viner M, Jung Yeh C, editores. Special Education Design and Development Tools for School Rehabilitation Professionals. Pensilvania (Estados Unidos): IGI Global Scientific Publishing; 2020. p. 240-267. Disponible en: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1431-3.ch01>.
- (7) Piscalkiene V, Al-Wardat M, Bartusiene D, Jotautis V, Lamsodiene E, Spudyte I, Liepinaitiene A, Navickiene L. Exploring the Neurodiversity of Lithuanian College Students and Its link to Learning Difficulties and Supporting Measures. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2024; 15(4): 338-353. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.70594/brain/15.4/23>.

- (8) Bitalo JU. Leveraging Technology for Supporting Students with Learning Disabilities. *Research Invention Journal of Research in Education*. 2024; 3(3): 123-133. Disponible en: <https://rijournals.com/leveraging-technology-for-supporting-students-with-learning-disabilities/>.
- (9) Rose DH, Hasselbring TS, Stahl S, Zabala J. Assistive Technology and Universal Design for Learning: Two Sides of the Same Coin. En: Edyburn D, Higgins K, Boone R, editores. *Handbook of Special Education Technology Research and Practice*. Florida (Estados Unidos): Knowledge by Design. p. 507-518.
- (10) Smith TEC, Polloway EA, Taber Doughty T, Patton JR, Dowdy CA. *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. 7a ed. Londres (Inglaterra): Pearson; 2016.
- (11) Mirenda P, Iacono T. *Augmentative and alternative communication in neurodevelopmental disabilities: Implications for the education of individuals with autism*. Maryland (Estados Unidos): Paul H. Brookes Publishing; 2009.
- (12) Laurillard D, Oliver M, Wasson B, Hoppe U. Implementing Technology-Enhanced Learning. En: Balacheff N, Ludvigsen S, de Jong T, Lazonder A, Barnes S, editores. *Technology-Enhanced Learning. Principles and Products*. Nueva York: Springer; 2009. p. 289-306.
- (13) Alnahdi G. Assistive Technology in Special Education and the Universal Design for Learning. *TOJET*. 2014; 13(2): 18-23. Disponible en: <https://tojet.net/articles/v13i2/1322.pdf>.
- (14) Lugo-Gil EJ, editora. *Educación inclusiva. Una oportunidad para todos*. Nayarit (México): Universidad Tecnocientífica del Pacífico; 2022.

*** Jackeline Vanessa Fuentes Rentería**

Licenciada en Educación con Maestría en Neurociencias por la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). Especializada en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y con diplomados en Psicoterapia Cognitivo-Conductual y Terapia de Lenguaje por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC). Ha cursado formación en gestión del acompañamiento pedagógico y planificación educativa en la UPCH. Capacitada en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y superdotación por la Dirección General de Educación Básica Especial (Digebe). Ha sido reconocida por el Colegio de Profesores del Perú con los “Laureles al Aporte Profesional y Científico a la Educación” y los “Laureles a la Excelencia de la Educación Inicial y Primaria en el Grado de Gran Educadora” en 2018. Destacada en la tutoría del programa Pronabec y “Prepárate 2024” del Centro de Estudios Preuniversitarios Pre Cayetano. Es docente universitaria, miembro del equipo de tutoría e instructora de Pre Cayetano, y dirige el centro CEDEANNEE Happy Days en Lima, promoviendo metodologías inclusivas e innovadoras.

Correo: jackeline.fuentes.r@upch.pe

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2459-2141>

ARTÍCULOS DE OPINIÓN



Radiología en crisis: ¿cómo resolver el déficit de tecnólogos médicos en radiología y asegurar una expansión de la educación superior de calidad en Perú?

Radiology in crisis: how to solve the deficit of radiologic technologists and assure a higher education expansion's quality?

Adrián A. Chamorro-Alzamora*
Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)
15-11-2024; aceptado: 25-11-2024

La formación del tecnólogo médico en radiología en el ámbito clínico-asistencial es transversal, pues forma parte del equipo multidisciplinario de salud en las áreas de diagnóstico por imágenes, radioterapia y medicina nuclear de las instituciones prestadoras de servicios de salud (1), sean públicas o privadas.

Pese a su importante rol asistencial, en nuestro país persiste una amplia brecha de atención en salud debido a la inequidad en la distribución de profesionales, especialmente en el primer nivel de atención (2, 3). Según el Primer Censo Nacional de Tecnólogos Médicos de 2015, hay un tecnólogo médico en radiología por cada 16 600 habitantes (1). Este déficit se agudiza en las zonas urbano-marginales de Lima y las zonas rurales de las regiones, lo que supone no solo una inadecuada distribución geográfica, sino también socioeconómica de los recursos humanos en salud (2). También se evidencia una sobrecarga asistencial y administrativa de los tecnólogos médicos en radiología disponibles en el mercado laboral, el retraso en diagnósticos tempranos y tratamientos oportunos para los pacientes, y el aumento de la probabilidad de incidentes adversos por el mal uso de dispositivos médicos sin la supervisión adecuada de personal calificado.

Para agudizar esta problemática, la distribución de la oferta universitaria está centralizada y es escasa. Hasta 2023, solo cinco universidades licenciadas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) ofertaban esta carrera: tres en Lima (Universidad Peruana Cayetano Heredia, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional Federico Villareal), una en la sierra (Universidad Peruana Los Andes) y una en la selva (Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas). A partir del primer semestre del 2025, tres universidades particulares también ofertarán este programa académico.

Como antecedente tenemos que, desde la década de los ochenta, el número de profesionales de la salud mostró un incremento significativo (4) tras el aumento de egresados de secundaria que buscaban realizar estudios de pregrado, generando mayor demanda de la educación superior

pública y privada (5, 6). Luego, tras las reformas de los noventa, se desreguló drásticamente las condiciones del ingreso al mercado de la educación superior, lo que trajo como consecuencia la aparición universidades “low-cost” privadas no asociativas (7) que masificaron la oferta de carreras de ciencias de la salud (4), como Tecnología Médica en Radiología.

En la actualidad, nos encontramos en un escenario convulso a nivel social y político, con una contra-reforma universitaria que ha debilitado institucionalmente a la Sunedu, lo que ha propiciado el incremento exponencial de la oferta de programas académicos, muchas veces improvisados por parte de universidades de bajo costo que cuentan con licenciamiento, pero que no garantizan la calidad de la enseñanza ni plazas de campos clínicos para las prácticas preprofesionales, requeridos por esta carrera desde el quinto ciclo hasta culminar el internado, en décimo ciclo.

Ante esta problemática, me surge la siguiente inquietud: ¿cómo generar mecanismos que garanticen la calidad de la educación del programa de pregrado de Tecnología Médica en Radiología ante la inevitable expansión de la oferta universitaria?

Si esta expansión no está en sincronía con el crecimiento de la demanda laboral, ocasionará una caída de la prima universitaria, lo que, a su vez, repercutirá en un mayor número de egresados en condición de subempleo y desempleo (6). Por ello, se requiere de un incremento planificado, mediante una comunicación articulada entre las entidades prestadoras de servicios de salud con las escuelas y las facultades de tecnología médica, lo que permitirá orientar la formación y las competencias profesionales requeridas para la inserción al mercado laboral (4). Asimismo, para asegurar la cobertura de vacantes en las universidades públicas de provincia y en las privadas de la capital, que por primera vez oferten este programa académico, se tendrá que ampliar el público objetivo, buscando una distribución más homogénea respecto al nivel socioeconómico de su población estudiantil a nivel nacional, con el objetivo de posicionar y empoderar el rol del tecnólogo médico en radiología en la sociedad; esto, en paralelo, permitirá la movilidad económica y social ascendente de sus egresados (7).

Por lo expuesto anteriormente, propongo establecer el Examen Nacional Anual de Tecnología Médica en Radiología (ENAR) como instrumento estandarizado para evaluar y certificar las competencias académicas, prácticas y éticas de los futuros tecnólogos médicos en radiología, a fin de asegurar una homogeneidad curricular a nivel nacional y constituir esta prueba como un prerrequisito para la colegiatura en el Colegio de Tecnólogos Médicos del Perú (CTMP).

Este examen tendrá una evaluación escrita tipo objetivo, con preguntas de selección múltiple y razonamiento clínico basados en casos; y una evaluación por competencias mediante escenarios simulados, usando *phantoms* y *softwares* de imágenes médicas e interactuando con pacientes y trabajadores ocupacionalmente expuestos (TOE) a las radiaciones ionizantes. Para llevarlo a cabo, se deberá establecer la Asociación Peruana de Escuelas y Facultades de Tecnología Médica (Aspefatem) como entidad responsable de diseñar, implementar y supervisar el ENAR; el CTMP como entidad verificadora; y organismos externos, como el Ministerio de Salud y la Sunedu, para garantizar estándares de calidad.

Sin embargo, para ejecutar esta reforma, se deberá adecuar el marco legal actual, iniciando por la modificación de Ley de Creación del CTMP (8), para incluir el ENAR como requisito obligatorio para la colegiatura y el ejercicio profesional. A nivel operativo, el plan de acción será progresivo: primero, la fase de diseño, con la conformación de un comité técnico de diseño del ENAR; segundo, la fase piloto, aplicando el ENAR en universidades seleccionadas, evaluando resultados y ajustando detalles operacionales como la estructura del examen; finalmente, la fase de implementación, en la cual,

tras definir una fecha de aplicación anual a nivel nacional, con sedes en universidades y hospitales acreditados, se declarará su obligatoriedad para todos los egresados.

Como propuesta adicional, para reducir en el corto plazo este déficit de profesionales, así como el bajo rendimiento del personal de salud para prestar servicios con calidad y cumplimiento de las metas institucionales (4), se debe generar incentivos económicos y laborales, como oportunidades de educación continua, dirigidos a tecnólogos médicos en radiología que se trasladen a trabajar en provincia, y promover la distribución equitativa de la oferta según la demanda de cada región.

Por último, es necesario fortalecer la infraestructura sanitaria, pues es esencial que los hospitales y los centros privados en las regiones cuenten con servicios de diagnóstico por imágenes, radioterapia y medicina nuclear para aumentar la apertura de campos clínicos que reciban a estudiantes de tercero a quinto año para la realización de sus prácticas preprofesionales para los próximos años, no décadas.

Referencias

- (1) Colegio Tecnólogo Médico del Perú. 1er Censo Nacional de Tecnólogos Médicos 2015. Lima: Colegio Tecnólogo Médico del Perú; 2016. 204p.
- (2) Moscoso Rojas B, Huamán Angulo L, Núñez Vergara M, Llamosas Félix E, Pérez W. Inequidad en la distribución de recursos humanos en los establecimientos del Ministerio de Salud de cuatro regiones del Perú. *An Fac Med* [Internet]. 2015; 76: 35-40. Disponible en: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/10968>.
- (3) Llanos Zavalaga LF, Castro Quiroz JA, Cerna Silva C. Análisis de políticas públicas en salud: el caso de recursos humanos en el Perú. *Rev Méd Hered* [Internet]. 2022; 33(3): 178-186. Disponible en: <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RMH/article/view/4338>.
- (4) Ministerio de Salud. Lineamientos de política de recursos humanos en salud 2018-2030. Lima: Minsa; 2018. 72p.
- (5) Arrieta MdC, Avolio B. Factors of higher education quality service: the case of a Peruvian university. *Quality Assurance in Education* [Internet]. 2020; 28(4): 219-38. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/QAE-03-2020-0037>.
- (6) Yamada GA, Lavado P. Labor market consequences of the college boom around the world. Better information on university quality may reduce underemployment and overeducation in developing countries. *IZA World of Labor*. 2018; 165v2: 1-11. Disponible en: <https://doi.org/10.15185/izawol.165.v2>.
- (7) Chong A, Lavado P, Yamada G. "Quick and dirty" deregulation and expansion of national higher education: Be careful of what you ask for. 2023; Atlanta, Georgia: Georgia State University. Disponible en: <https://icepp.gsu.edu/files/2023/08/paper2317.pdf>.
- (8) Congreso de la República del Perú. Ley N.º 23346, de creación del Colegio de Tecnólogos Médicos del Perú (26 de mayo de 1982).

*** Adrián A. Chamorro Alzamora**

Estudiante de Tecnología Médica en Radiología en la Facultad de Medicina Alberto Hurtado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), representante estudiantil ante el Consejo Universitario (2024-2025), presidente de la Asociación Peruana de Estudiantes de Tecnología Médica en Radiología (Aspera) (2024-2025) y expresidente del Centro de Estudiantes de Tecnología Médica (CETM) de la UPCH (2023). Cuenta con una publicación científica en la *Revista Peruana de Radiología* y se desempeña como mentor en Protección Radiológica en el Programa de Mentorías del Vicerrectorado de Investigación de la UPCH. Interés enfocado en resonancia magnética y radioterapia, promoción de la investigación en pregrado y aplicación de la inteligencia artificial en el diagnóstico por imágenes.

Correo: adrian.chamorro@upch.pe

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3955-066X>

CARTA AL EDITOR



El valor del *microlearning*: construyendo el aprendizaje una lección a la vez

The value of microlearning: Building learning one lesson at a time

Gricelda Lizarraga Halanocca*

Universidad Privada del Norte

Recibido: 24-05-2024; aceptado: 12-11-2024

Sra. Editora:

La irrupción de nuevas tecnologías y el panorama global que demanda el desarrollo de nuevas habilidades nos plantean a los docentes universitarios el gran desafío de crear oportunidades para el aprendizaje continuo y la innovación educativa. Al respecto, en la revisión de la literatura científica se ha detectado una tendencia emergente que está transformando la forma en la que se adquiere conocimientos: el *microlearning* o microaprendizaje, el cual se refiere a la entrega de contenido educativo en pequeñas dosis, generalmente a través de dispositivos digitales, con el objetivo de facilitar la absorción rápida y efectiva de la información.

Una de las principales ventajas que nos ofrece el *microlearning* es su capacidad para responder y adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Al proporcionar el contenido digital en fragmentos cortos y fácilmente consumibles, el microaprendizaje permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo, en cualquier momento y lugar (1); además, se puede utilizar en diferentes contextos de aprendizaje (presencial, virtual e híbrido) y, aunque el video es uno de los medios más populares, también se pueden utilizar recursos como infografías, presentaciones interactivas, actividades gamificadas y otras propuestas más (2).

Otra ventaja significativa es que el microaprendizaje promueve la retención a largo plazo al utilizar técnicas de repetición espaciada y refuerzo regular. El concepto de *microlearning* se basa en el estudio de Ebbinghaus sobre la memoria, el aprendizaje y el olvido. Según este autor, las personas que aprenden grandes cantidades de información solo pueden guardarla durante un tiempo limitado (3). En ese sentido, al distribuir el contenido en pequeñas unidades a lo largo del tiempo, se mejora la capacidad del cerebro para recordar la información, lo que implica un aprendizaje más activo y duradero.

Además, el *microlearning* tiene la ventaja de abordar la sobrecarga cognitiva. La teoría de la carga cognitiva fue desarrollada por Sweller, quien sostiene que el ser humano tiene una capacidad limitada en la memoria de trabajo para procesar y retener información nueva, por lo que, si esa carga se excede, no se producirá el aprendizaje (4). Esta idea ha sido fundamental para dar forma a los principios del diseño instruccional aplicados al microaprendizaje, en el sentido de que nos permite

filtrar y priorizar objetivos, contenidos y actividades realmente relevantes para el aprendizaje, a la vez que el estudiante optimiza su tiempo y su esfuerzo. Así, la fragmentación de piezas de información, los ejemplos resueltos y las soluciones parciales son prácticas comunes en los productos del microaprendizaje.

Sin embargo, a pesar de los beneficios mencionados, el *microlearning* todavía enfrenta desafíos para que su adopción se generalice. Entre estas consideraciones se encuentra definir con claridad el público objetivo, debido a que no parece tener el mismo efecto con estudiantes más avanzados; así también, la selección del contenido es un punto clave, porque funciona mejor con temas concretos que con abstractos. De igual forma, la elaboración de recursos para el microaprendizaje demanda un gran esfuerzo y, si no se conocen las pautas fundamentales del diseño instruccional que sostienen esta estrategia, se corre el riesgo de terminar con un producto de mala calidad (5).

En conclusión, el *microlearning* constituye una poderosa herramienta para fomentar el aprendizaje continuo y la mejora personal y profesional en la era digital. Es una estrategia educativa versátil que se puede integrar con facilidad en cualquier modalidad o enfoque educativo, por lo que se hace necesario atender a las recomendaciones para un diseño efectivo. Es mi propósito que esta carta inspire a más educadores, líderes educativos y responsables de políticas a explorar y aprovechar el potencial del microaprendizaje para su integración efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior.

Referencias

- (1) Zamata-Aguirre HR, Choquehuanca-Quispe W, Machaca-Huamanhorcco E, Salas Begazo AN, Bernedo Málaga VW. Towards the development of learning through microlearning. *Ciencia Latina* [Internet]. 2023; 7(1): 3939-3954. Disponible en: http://dx.doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4711.
- (2) Marcelle P, Brahim A. Microlearning. En: *EdTechnica: The Open Encyclopedia of Educational Technology* [Internet]. 2023. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.59668/371.8157>.
- (3) Nikkhoo I, Ahmadi Z, Akbari M, Imannezhad S, Anvari Ardekani S, Lashgari H. Microlearning for Today's Students: A Rapid Review of Essentials and Considerations. *Medical Education Bulletin* [Internet]. 2023; 4(1), 673-685. Disponible en: https://www.medicaleducation-bulletin.ir/article_154701.html.
- (4) Lopez S. The Impact of Cognitive Load Theory on the Effectiveness of Microlearning Modules. *European Journal of Education and Pedagogy* [Internet]. 2024; 5(2): 29-35. Disponible en: <https://www.ej-edu.org/index.php/ejedu/article/view/799>.
- (5) Betancur Chicué V, García-Valcárcel Muñoz-Repiso A. Características del diseño de estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* [Internet]. 2023; 26(1): 201-222. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/34056>.

*** Gricelda Lizarraga Halanocca,**

Maestra en Educación por la Universidad Peruana Cayetano Heredia y máster en Recursos TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje por la Universidad de Salamanca. Es docente auxiliar del Departamento de Humanidades de la Universidad Privada del Norte. Ha sido jefa de la Unidad de Formación Continua en el IESTP Naciones Unidas. Participa como fellow de la Cátedra Unesco para el Movimiento Educativo Abierto para América Latina. Ha participado como ponente en el I Congreso Internacional de Investigación e Innovación-RICTA-2024 (Universidad de Huanta), en el I Congreso Internacional de Lectura y Escritura (Universidad de Málaga) y como expositora en el taller del IV Congreso de Gestión de Tecnologías Educativas: Hacia una Educación Digital Transformadora (Universidad Católica del Perú). Ha recibido el Reconocimiento Maestra Vida 2023 (Universidad Privada del Norte) y mención honrosa en la V Bienal de Poesía para niños (ICPNA, 2013).

Correo: gricelda.lizarraga@upn.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3553-2141>

ENTREVISTA



Entrevista al Dr. Óscar Pamo Reyna

Diana Hidalgo Delgado

Dr. Pamo, su trayectoria en la Universidad Peruana Cayetano Heredia es vasta. ¿Cómo comenzó su relación con la universidad y qué recuerdos tiene de sus primeros años aquí?

Cuando era alumno, me colaba en los *rounds* vespertinos semanales que llevaba a cabo el Dr. Carlos Petrozzi y que se iniciaban en la sala 1-II del hospital Loayza de Lima. Hice mi internado en la sala 4-I y 4-II bajo la jefatura del Dr. Teobaldo Pinzás, y hacía guardias con el Dr. Carlos Subauste los días jueves en el servicio de emergencias de dicho hospital. Conté con la ayuda del Dr. José Gálvez Dagnino, recién llegado a país luego de su posgrado en Estados Unidos. [Todos] ellos eran profesores de la [Universidad Peruana Cayetano Heredia] UPCH, y fue así como se inició mi interés por la calidad de la enseñanza médica de dicha universidad.

En 1978, ingresé al residentado de la UPCH, en el entonces llamado Hospital Base Cayetano Heredia, o simplemente Hospital del Rímac, donde conocí e interactué con los residentes y los profesores de la UPCH. Tengo gratos y memorables recuerdos de lo que fue la experiencia de realizar mi posgrado con la UPCH.

A lo largo de su carrera, ha sido testigo de importantes transformaciones en la docencia y la investigación médica. ¿Cómo ha percibido la evolución de la enseñanza en la universidad desde sus inicios hasta hoy?

Si bien es cierto que el avance del conocimiento y la tecnología científica médica ha sido y es abrumador; en cuanto a la enseñanza médica, mi percepción es que hay ciertas condiciones inadecuadas para una buena formación médica. Por ejemplo, actualmente hay muchas facultades de Medicina y muchos estudiantes de Medicina, y estos son admitidos de manera inorgánica, por cuanto no tienen cupo o campo clínico para sus prácticas ni la suficiente cantidad de profesores preparados para la docencia. Por otro lado, so pretexto de la mayor disposición de tecnología, la relación profesor-alumno es mucho menor que antaño y se ha tornado impersonal, y esto se traslada después a la relación médico-paciente. Entonces, diría que la masificación de las escuelas médicas atenta contra la calidad del producto; esto es, un médico competente; y que la enseñanza actual tiende a deshumanizar las relaciones interpersonales; y contra ello debemos actuar.

Usted ha hecho un gran aporte en la formación de médicos internistas en nuestra universidad. ¿Qué aspectos considera fundamentales en la enseñanza de la medicina y cuáles deberían ser los desafíos futuros para quienes imparten esta disciplina?

Uno de los pilares de la enseñanza médica de la UPCH es la docencia en servicio; esto es, la enseñanza de la medicina al lado del paciente, contrario a la simple formación teórica. Esto llevó a formar

el externado, que iniciaba al alumno en su intensa práctica médica en el año anterior al internado. También el internado rural, que es una rotación en algunos hospitales de la selva alta central del país con las cuales se tienen convenios, y, también, propiciar la investigación científica médica desde los primeros años clínicos. [Mientras que,] En el posgrado, [buscamos] apostar siempre por la excelencia académica y estimular la investigación.

Con el desarrollo de la inteligencia artificial, hay nuevos desafíos para la escuela médica y sus profesores, como también para los alumnos. Estos desafíos son de conocimiento, adaptación, costos, uso racional, aspectos éticos, entre otras consideraciones.

A lo largo de su camino en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, ha tenido la oportunidad de interactuar con muchas figuras clave de la comunidad herediana. ¿Cómo ha sido su relación con otras personalidades de la universidad, y qué lecciones ha aprendido de ellos?

Recuerdo al Dr. Carlos Monge Cassinelli, en cuya casa nos reuníamos un grupo de residentes para revisar ciertos temas médicos. A los doctores Armando Silicani y Amador Carcelén, notables internistas y médicos. A los nefrólogos César Torres Zamudio y Oscar Situ. Al Dr. Eduardo Pretell, distinguido endocrinólogo. A la Dra. Graciela Solís de Alarcón, notable reumatóloga. A los doctores Emilio Crosby, hematólogo, y Hugo Lumbreras, destacado tropicalista. Al cardiólogo Dr. Fernando Tapia. A los gastroenterólogos Raúl León Barúa y Jorge Berríos. Al neurólogo Juan Cabrera. Al Dr. Diego Gonzales y, entre los jóvenes de entonces, a los doctores José Luis Calderón y Eduardo Gotuzzo. También debo mencionar a los doctores Fernando Porturas, Alberto Ramírez Ramos, entre otros.

Como miembro del Comité Editorial de *Acta Herediana*, tuve la oportunidad de alternar muchas veces con los doctores Javier Mariátegui, Enrique Fernández, Alberto Cazorla, Roger Guerra-García, Rolando Calderón, Leopoldo Chiappo, Enrique Cipriani y Renato Alarcón.

Mencionar nombres tiene un gran problema: el de la omisión involuntaria. Pero, en general, de los profesores mencionados aprendí mucho más que conocimientos; simplemente diría [que] a ser mejor persona. Los conocí durante mi formación de posgrado y mantuve con ellos una cercana relación en adelante.

[De la época] Cuando ya [fui] profesor de la UPCH, en la sede del hospital Dos de Mayo de Lima, recuerdo a los doctores Fausto López, Félix Lossio y Walter Castillo. Fue allí donde inicié mi amistad con el Dr. Jorge Casas Castañeda.

Uno de sus campos de especialización es la historia de la medicina. ¿Cómo ha visto el desarrollo de esta en el Perú y cuál cree que ha sido el mayor aporte de la Universidad Peruana Cayetano Heredia en este campo?

En Cayetano Heredia encontré médicos que cultivaban la historia de la medicina, entre otras aficiones. Unos más que otros; es decir, no solo cultivaban la historia de la medicina, sino [que] también publicaban sobre ella. Entre estos destaca el Dr. Uriel García, notable especialista en patología, que empezó a publicar con su tesis doctoral sobre la gesta de Carrión, en 1972. El Dr. García marcó un hito en la historiografía médica nacional con dicha tesis, por cuanto él nos dio a conocer una versión crítica de dicha gesta, una versión más racionalista y más realista, a diferencia de los historiógrafos previos que nos dieron una versión más romántica e idealista. El Dr. Raúl León Barúa fue otro gran médico que leía y publicaba sobre historia de la medicina. Debo mencionar también a los doctores Enrique Fernández y Roger Guerra-García Cueva; este último, con lo relacionado a la medicina de las grandes alturas. De todos ellos tuve referencia directa o indirecta de que contaban con bibliotecas muy surtidas con libros sobre historia de la medicina. Además, el Dr. Enrique Fernández, cuando fue director de la Biblioteca Central de la UPCH, separaba en un anaquel los libros sobre historia de la

medicina nacional y universal. Lo mismo hizo después el Dr. Roger Guerra-García, consiguiendo que se forme una sección histórica en la Biblioteca Central de la UPCH. El Dr. Javier Mariátegui fue un gran seguidor de la obra del Dr. Honorio Delgado e historiógrafo de la psiquiatría nacional.

En ese aspecto, ¿cuáles son, en su opinión, los hitos más importantes de la historia de la medicina en el Perú que debemos recordar y enseñar a las nuevas generaciones de médicos?

Diría que fundamentalmente son dos: el estudio de la enfermedad de Carrión (o bartonelosis humana) y la medicina de la altura; la primera iniciada en 1885 y la segunda, en 1925. Ambas estuvieron relacionadas con nuestra geografía y ecología y marcaron el derrotero de la investigación científica médica nacional. Ahora, digamos, se ha perdido el interés por estudiar ambos problemas de salud, y el interés de la investigación médica nacional se ha difuminado con la globalización, y se han atendido otros problemas que muchas veces constituyen una especie de moda en la investigación.

En su libro *Crónicas de la Universidad Peruana Cayetano Heredia* relata aspectos históricos claves de la universidad. ¿Cuál considera que ha sido el aporte más significativo de la universidad al sistema de salud peruano?

La salud de una nación depende de varios factores: el gobierno central, el gobierno regional, el Poder Legislativo, los llamados determinantes de la salud (vivienda, trabajo, educación, etc.), las facultades de Medicina, entre otros. La UPCH ha contribuido de dos maneras: proveyendo de profesionales médicos competentes y proveyendo conocimiento a través de la investigación científica.

Usted ha investigado y escrito sobre la influencia de la medicina francesa en el Perú del siglo XIX. ¿Cómo esta influencia marcó el desarrollo de la medicina en nuestra región, y cómo se refleja esta tradición en la formación actual de nuestros médicos?

Hasta mediados del siglo XIX, la medicina peruana era igual que la medicina que se impartía en el resto del mundo. Al inicio de la segunda mitad, en Europa se llevaron a cabo novísimos avances en el conocimiento científico y la tecnología. Así, Francia, Inglaterra y Alemania destacaron en medicina. París era la meca del conocimiento médico. En esta parte del continente influyó la medicina francesa. Así, los médicos peruanos iban perfeccionarse a Francia y retornaban al Perú para dedicarse principalmente a la docencia. Con la refundación de la escuela médica peruana, en 1856, la Facultad de Medicina de Lima, así llamada entonces, bajo la dirección de su primer decano, el Dr. Cayetano Heredia, se organizó siguiendo el plan de estudios de la escuela francesa. Esta influencia alcanzó a las primeras décadas del siglo XX, hasta que gradualmente caímos en la esfera de la influencia de la escuela médica norteamericana, la cual abarca hasta el presente. Diríamos que, actualmente, poco o nada queda de dicha influencia médica francesa, excepto los lazos de buenas relaciones y colaboración entre ambos países.

Una de sus investigaciones más destacadas es “Los médicos próceres de la Independencia del Perú”. ¿Por qué considera importante rescatar la figura de estos médicos y qué lecciones podemos aprender de ellos hoy en día?

No hace mucho se cumplieron doscientos años de la declaración de la independencia del Perú de la Corona Española. El pasaje de virreinato a república fue un complicado proceso resultante de cambios sociales, políticos y económicos. Por ello, consideré conveniente resaltar la participación de los médicos en dicho proceso. Muchos médicos vivieron esa dualidad de lealtad al virrey y, a la vez, aceptar una causa justa; y, otros médicos tuvieron una posición frontal. Los médicos también formaron parte del Primer Congreso Constituyente; y, en adelante, han participado en política. Bueno, la enseñanza es que los médicos no son ajenos a los problemas del país, y una forma de

pretender cambiar para bien la realidad nacional es participando en el gobierno, aunque no siempre se consiguen buenos resultados.

La Universidad Peruana Cayetano Heredia ha sido siempre un referente en la formación de médicos con una visión humanista. ¿Cómo ha influido esta filosofía en su carrera y en la práctica de la medicina en el país?

La formación humanista de los médicos fue, desde la creación de la UPCH, en 1961, uno de los objetivos de los profesores fundadores; y, debo citar al Dr. Honorio Delgado, primer rector, notable psiquiatra y un gran humanista. Su enseñanza fue seguida en grado variable por los profesores de las siguientes generaciones. Considero que la UPCH sigue dicha línea actualmente. Así, no solo basta la excelencia científica, sino también es muy importante la formación del médico que tiene como centro de su servicio a la persona.

El uso del lenguaje médico es uno de sus intereses. ¿Qué importancia tiene el lenguaje en la medicina y cómo podemos mejorar la comunicación entre médicos y pacientes, especialmente en un contexto cultural diverso como el de nuestro país?

El lenguaje es fundamental en la relación médico-paciente. Se espera que por su formación los médicos se expresen adecuadamente, pero esto no siempre ocurre. Los pacientes suelen expresar sus dolencias usando diversos matices y expresiones, muchas de ellas de uso local y, por otro lado, el médico también usa una jerga propia que los convierte en sujetos especiales; tanto así que se forma una jerga médica con los mecanismos propios de la jerga vulgar. Esto último no es particular de los médicos, pero es un fenómeno muy frecuente. Además del lenguaje oral, hay que considerar —y [agregar] que no es menos importante— el lenguaje corporal. Esta conjunción de usar el lenguaje oral y corporal apropiado permite al médico establecer una relación médico-paciente empática. Además, es cierto que la población quechuahablante, por citar una, tiene dificultades para manifestar sus dolencias y nosotros los médicos tenemos dificultades para entenderlos, así que tenemos que recurrir a los familiares para una interpretación aproximada.

Finalmente, ¿cómo ve el futuro de la Universidad Peruana Cayetano Heredia en los próximos años y qué le gustaría ver como legado de su generación para las futuras generaciones de estudiantes y docentes?

No soy agorero, pero, por la trayectoria actual que lleva la UPCH, es de esperar que siga creciendo y contribuyendo, en lo que respecta a medicina, a la salud del pueblo peruano.

*** Óscar Pamo Reyna**

Médico internista con una larga trayectoria en la docencia de las clínicas médicas y de la historia de la medicina. Es profesor emérito de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y autor de 125 artículos relacionados con su especialidad médica, historia de la medicina y usos del lenguaje médico. Es autor de los libros *Temas de la historia médica del Perú*, *Daniel Carrión*, *Medicina y lenguaje*; *Las publicaciones periódicas médicas del Perú 1827-1995*; *Crónicas de la Universidad Peruana Cayetano Heredia*; *Testimonios heredianos*; *Cincuenta años de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*; *Lengua médica*; y *Casos extraordinarios de la medicina peruana*.

Universidad Peruana Cayetano Heredia
Spiritus ubi vult spirat

