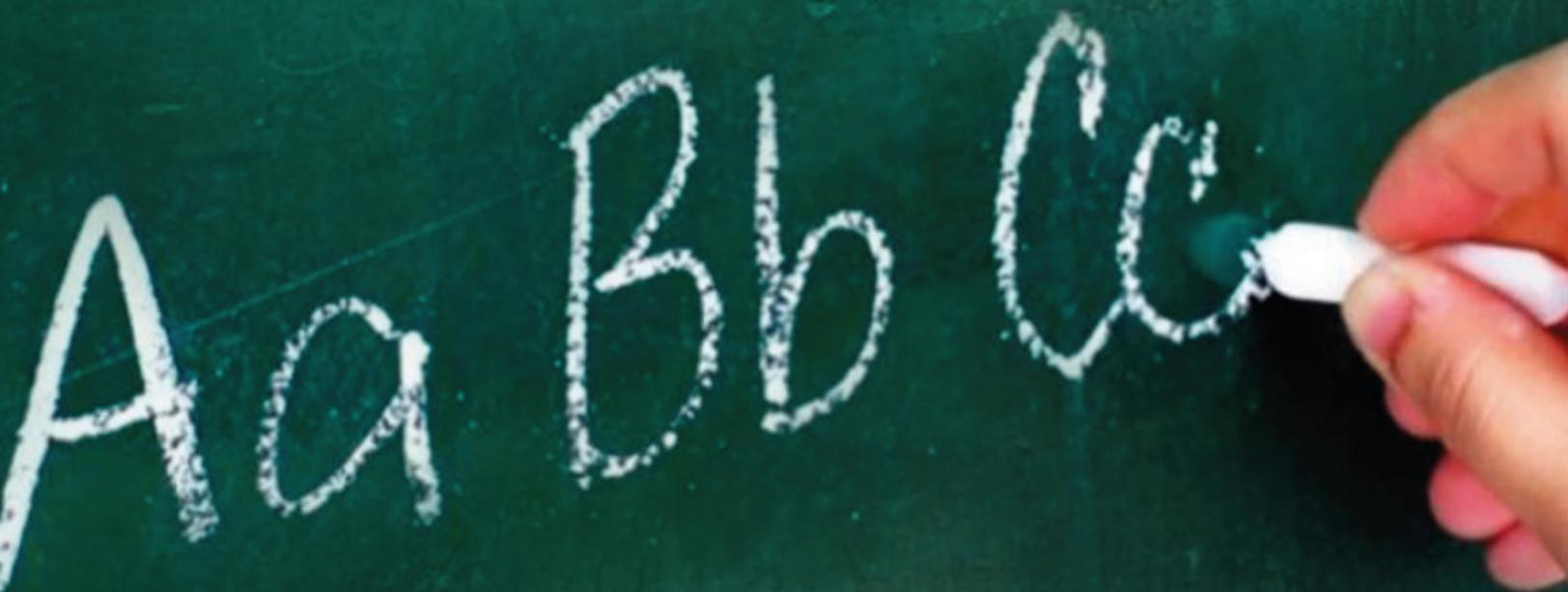




REVISTA

Análisis de
la
REALIDAD NACIONAL

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD



**EDUCACIÓN
INCLUSIVA Y CON
CALIDAD**



Fotografía: BUAP oficial

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CON CALIDAD

La Revista Análisis de la Realidad Nacional es una publicación del IPNUSAC sobre temas y procesos sociales de actualidad. Se ha convertido en una fuente de reflexión, análisis y opinión para diferentes sectores académicos, comunidad nacional e internacional.

Promueve enfoques plurales e interdisciplinarios y reivindica la tradición de libertad de cátedra, el debate vivo e informado y el ejercicio de la crítica y de la propuesta responsable. Es una revista trimestral impresa y editada en Guatemala. Compila artículos originales presentados en la Revista digital del IPNUSAC, publicada mensualmente. Esta circula en redes académicas de cobertura nacional, regional e internacional, así como en instituciones de Gobierno, Organismo Legislativo, Sociedad Civil, Cuerpo Diplomático, entidades nacionales e internacionales.

361	Revista Análisis de la Realidad Nacional /
R454	Instituto de Problemas Nacionales Universidad de San Carlos de Guatemala. -- Guatemala : Ipnusac, 2024
	v. il. ; 25 cm.
	Trimestral
	Año 13 , edición 47. Octubre / diciembre 2024

- ▶ Año 13
- ▶ Edición 47
- ▶ Octubre / diciembre 2024

Rector

M.A. Walter Ramiro Mazariegos
Biolis

Secretario General

Lic. Luis Fernando Cordón Lucero

Director del Ipnusac

Dr. Marco Vinicio Mejía Dávila

Equipo de coordinación, edición y diagramación

Lcda. Rosario González Z.
Jacqueline Rodríguez

Fotografía de portada

Conalfa

IPNUSAC

Ciudad Universitaria, zona 12
Edificio S-11 salones 100 y 103
Ciudad de Guatemala, Guatemala, C.A.
2418-7679 / 2418-7616
ipnusac@gmail.com

Publicada en:

www.ipn.usac.edu.gt
www.rarn.usac.edu.gt



Contenido

- Página 14** La aventura del aprendizaje universitario en la tercera edad
- Página 22** Educación y empleo: oportunidades para el desarrollo de la juventud guatemalteca
- Página 34** La formación docente y el rendimiento escolar
- Página 44** Desafíos que enfrentan los profesores de nivel medio en su preparación tecnológica
- Página 51** Escolasticidio: borrar la memoria, silenciar la disidencia y hacer la guerra a la educación
- Página 64** Educación de calidad en la lista de lo impostergable
- Página 69** Impacto de la evaluación a distancia
- Página 75** Pensamientos de deserción en las mujeres estudiantes de la EFPEM
- Página 84** Enseñanza-aprendizaje de la contaminación por mercurio y sus efectos

Índice de autores

La aventura del aprendizaje universitario en la tercera edad

Dominga Morataya Trujillo de Aguilar (investigadora), licenciada en la enseñanza del Idioma Español y la Literatura de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Belim Aremi Ixcotoyac-Montejo (redactora), Maestría en Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Geraldi Julieta Muñoz de León (redactora), Maestría en Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

The adventure of university learning in the third age

Dominga Morataya Trujillo de Aguilar (researcher), Graduate in Teaching Spanish Language and Literature, Universidad de San Carlos de Guatemala.

Belim Aremi Ixcotoyac-Montejo (editor), Master in Research, Universidad de San Carlos de Guatemala.

Geraldi Julieta Muñoz de León (editor), Master in Research, Universidad de San Carlos de Guatemala.

Educación y empleo: oportunidades para el desarrollo de la juventud guatemalteca

Orquidia Rosivell Pelicó Pelicó, licenciada en Trabajo Social, Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, con experiencia en implementación de proyectos sociales.

Education and employment: opportunities for the development of Guatemalan youth

Orquidia Rosivell Pelicó Pelicó, Degree in Social Work, Mariano Galvez University of Guatemala, with experience in the implementation of social projects.

La formación docente y el rendimiento escolar

Jorge Eduardo Olivar Espinoza, candidato a doctor en Educación de la Escuela de Estudios de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Maestro en Docencia Universitaria; licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación; profesor de Educación Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación, todos por la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Teacher training and school performance

Jorge Eduardo Olivar Espinoza, PhD Candidate in Education from the School of Graduate Studies of the Faculty of Humanities. Master in University Teaching; Licentiate in Pedagogy and Educational Sciences; Professor of Secondary Education in Pedagogy and Educational Sciences, all from the Universidad de San Carlos de Guatemala.

Desafíos que enfrentan los profesores de nivel medio en su preparación tecnológica

Darlyn Azucena Marroquín, licenciada en Enseñanza de Lengua Española y Literatura (autora); Lilian Esmeralda Méndez Luís, licenciada en Trabajo Social (escritora); Julio Roberto Jom Cuz, Licenciado en Pedagogía y Administración Educativa (escritor). Los tres son estudiantes de la Maestría en Investigación, Universidad de San Carlos de Guatemala.

Challenges faced by middle level teachers in their technological preparation

Darlyn Azucena Marroquín, Graduate in Teaching Spanish Language and Literature (author); Lilian Esmeralda Méndez Luís, Graduate in Social Work (writer); Julio Roberto Jom Cuz, Graduate in Pedagogy and Educational Administration (writer). All three are students of the Master's Degree in Research, Universidad de San Carlos de Guatemala.

Escolasticidio: borrar la memoria, silenciar la disidencia y hacer la guerra a la educación

Henry Armand Giroux es un académico y crítico cultural estadounidense-canadiense. Uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en Estados Unidos, es conocido sobre todo por su labor pionera en pedagogía pública, estudios culturales, estudios sobre la juventud, educación superior, estudios sobre los medios de comunicación y teoría crítica.

Scholasticide: Erasing Memory, Silencing Dissent, and Waging War on Education from Gaza to the West

Henry Armand Giroux is an American-Canadian scholar and cultural critic. One of the founding theorists of critical pedagogy in the United States, he is best known for his pioneering work in public pedagogy, cultural studies, youth studies, higher education, media studies, and critical theory.

Educación de calidad en la lista de lo impostergable

Lilliam Oviedo, originaria de República Dominicana, es periodista y docente. Egresada del Instituto Tecnológico de Santo Domingo y de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Docente de la Universidad Acción Pro Educación y Cultura (UNAPEC).

Quality education, on the must-have list

Lilliam Oviedo, originally from the Dominican Republic, is a journalist and teacher. Graduate of the Instituto Tecnológico de Santo Domingo and the Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Teacher at the Universidad Acción Pro Educación y Cultura (UNAPEC).

Impacto de la evaluación a distancia

*Karina Alejandra Santizo-López (investigadora),
Francisco Javier Conóz-Morales, Manolo Amadiel
Juárez- Vásquez (redactores)*
Maestría en Investigación
Universidad de San Carlos de Guatemala
kenagars@gmail.com
502-56782386
fconoz@profesor.usac.edu.gt
<https://orcid.org/0000-0003-1773-488X>
502-54826361
manoloajv@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6106-1400>
502-41070695

Impact of remote assessment on learning

*Karina Alejandra Santizo-López (investigadora),
Francisco Javier Conóz-Morales, Manolo Amadiel
Juárez- Vásquez (redactores)*
Maestría en Investigación
Universidad de San Carlos de Guatemala
kenagars@gmail.com
502-56782386
fconoz@profesor.usac.edu.gt
<https://orcid.org/0000-0003-1773-488X>
502-54826361
manoloajv@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6106-1400>
502-41070695

Pensamientos de deserción en las mujeres estudiantes de la EFPEM

Maria Regina Martín Sirín (redactora)
Licenciada en Enfermería
Universidad Rafael Landívar
regims7@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2077-0208>

Estela Morales Canil (redactora)
Maestra en Educación Ambiental
Universidad de San Carlos de Guatemala
stcanill@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3244-9086>

Thoughts of dropping out in female students

Maria Regina Martín Sirín (redactora)
Licenciada en Enfermería
Universidad Rafael Landívar
regims7@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2077-0208>

Estela Morales Canil (redactora)
Maestra en Educación Ambiental
Universidad de San Carlos de Guatemala
stcanill@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3244-9086>

Enseñanza-aprendizaje de la contaminación por mercurio y sus efectos

Investigador: Pedro Luis Villaseñor Fajardo
Licenciado en la Enseñanza de la Química y la
Biología Escuela de formación de Profesores de
Enseñanza Media-Universidad de San Carlos de
Guatemala.

Redactora: Carmelina Simeón-González
Licenciada en Pedagogía y Administración
Educativa con Especialidad en Medio Ambiente
Centro Universitario de Quiché-Universidad de
San Carlos de Guatemala- CUSACQ-
simeongonzalez1992@gmail.com
3812-7120

Teaching-learning about mercury pollution and its effects

*Investigador: Pedro Luis Villaseñor Fajardo
Licenciado en la Enseñanza de la Química y la
Biología Escuela de formación de Profesores de
Enseñanza Media-Universidad de San Carlos de
Guatemala.*

*Redactora: Carmelina Simeón-González
Licenciada en Pedagogía y Administración
Educativa con Especialidad en Medio Ambiente
Centro Universitario de Quiché-Universidad de San
Carlos de Guatemala- CUSACQ-
simeongonzalez1992@gmail.com
3812-7120*

En este número

Educación inclusiva y de calidad

El derecho a la educación y sus distintos modelos han sido una lucha y una conquista de los pueblos. Distintas instancias e instrumentos internacionales de derechos humanos han consagrado la educación como el derecho que garantiza el disfrute en igualdad de condiciones con los demás derechos. Resulta indiscutible que la educación desarrolla los valores, principios y el derecho material de la igualdad, ya que en la medida que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades para su realización en la vida.

A la vez, es innegable que, en Guatemala, durante siglos se ha impedido a los pueblos originarios o indígenas el goce real y efectivo de los derechos humanos fundamentales, en el mismo grado de igualdad que los demás integrantes de la sociedad. Hace casi 28 años, con la suscripción de los Acuerdos de Paz principió el reconocimiento de que el Estado de Guatemala, como nación política unitaria, tiene su fundamento en las diversas naciones culturales que caracterizan a esta nación de naciones como multiétnica, pluricultural y multilingüe.

En esta edición en papel de la *Revista Análisis de la Realidad Nacional* se muestran varios esfuerzos para lograr que la educación en Guatemala sea inclusiva y de calidad. Tradicionalmente, se ha vinculado la educación inclusiva con determinados grupos y colectivos específicos con necesidades educativas especiales.

La inclusión se refiere a todas las personas y a todos los colectivos. Se requiere reflexionar sobre la educación inclusiva como la posibilidad de construcción de una sociedad incluyente, en la cual se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando las inveteradas exclusiones sociales, económicas y culturales que persisten en Guatemala. La educación inclusiva es, antes que nada, un asunto de derechos humanos y un medio para lograr la equidad.

Simultáneamente, hay que promover la reflexión en torno al concepto de calidad relacionada con la educación. Es preciso establecer las

diferencias en torno a la calidad de la educación y las elaboraciones que toman en cuenta los contextos educativos locales y las experiencias institucionales en torno a la educación de calidad. El concepto de calidad tiene un carácter polisémico. En el sistema educativo hay que asumir una perspectiva de la calidad ligada tanto a las demandas de los contextos educativos reales como a las expectativas de los diferentes actores sociales que cohabitan por la institucionalidad educativa.

Lograr la inclusión y la calidad implica desarrollar principios como respeto, tolerancia y autoestima desde la educación inicial. Actualmente, existe una gran evidencia acerca de los enormes beneficios, a corto y largo plazo, que tiene la educación de la primera infancia en el desarrollo de las personas y de las sociedades. Como muy bien sugiere Van der Gaag (2000), el desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano del conjunto de una sociedad o país. Para este autor, las dimensiones del desarrollo del niño son las mismas que las del desarrollo humano: salud, nutrición, educación, desarrollo social y crecimiento. De ahí que, un concepto más amplio de desarrollo humano, incluye otras dimensiones como equidad y los derechos humanos, dos elementos claves de una educación de calidad.

Finalmente, no somos indiferentes a tragedias como los asesinatos y actos terroristas del 7 de octubre de 2023 en Israel y, posteriormente, en la reacción desproporcionada y exterminadora el pueblo palestino. Según el informe de la Coalición global para proteger la educación de ataques (GCPEA, en inglés), en 2022 y 2023 se identificaron más de 6,000 ataques a estudiantes, educadores, escuelas y universidades, así como actos de uso de instalaciones educativas con fines militares por partes en conflicto. Esos ataques dañan la educación no solo materialmente, sino que añaden otras cargas como la presión en los presupuestos educativos para la reconstrucción o el desvío de dinero asignado a este sector para fines militares.

El «escolaricidio» en Gaza es indignante, por decir lo menos. Hasta septiembre de 2024, más de 600,000 niños palestinos llevaban casi 11 meses sin escuela y más del 80% de sus instalaciones educativas han sido destruidas. Con esta publicación pedimos «no mirar para un costado» y no ser indiferentes ante este afán de aniquilación.

Hay quienes critican las violaciones a los derechos humanos en Guatemala, por un lado, pero luego se callan ante otras violaciones porque las consideran ajenas. El costo humano de la guerra en Gaza es inaceptable para cualquiera con conciencia, moral o principios humanitarios.

MVM

ID Y ENSEÑAD A TODOS



Fotografía: Intellectual Reserve, 2020

La aventura del aprendizaje universitario en la tercera edad

The adventure of university learning in the third age

Dominga Morataya Trujillo (investigadora)

Resumen

La progresiva participación de adultos mayores en programas universitarios representa un fenómeno social relevante para la educación superior. Resulta imprescindible desarrollar un estudio que permita conocer los motivos que impulsan a los adultos mayores a emprender estudios universitarios. El presente estudio pretende identificar los motivos de estas personas que cursan estudios de Magisterio y Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura Española. Se utilizó el enfoque cualitativo, diseño fenomenológico y alcance descriptivo. El muestreo fue intencional, por conveniencia y se aplicó la técnica de bola de nieve. Para la recogida de datos se realizaron entrevistas y microrrelatos a once estudiantes de último curso y nueve profesores. Al final se presentan los resultados y las conclusiones.

Palabras clave: aprendizaje, tercera edad, educación superior, sistema educativo, motivación.

Abstract

The progressive participation of older adults in university programs represents a relevant social phenomenon for higher education. It is essential to develop a study that allows us to know the motives that drive older adults to undertake university studies. The present study aims to identify the motives of these people who are studying to become teachers and to obtain a degree in Didactics of Spanish Language and Literature. A qualitative approach, phenomenological design and descriptive scope were used. The sampling was intentional, by convenience and the snowball technique was applied. For data collection, interviews and micro-stories were conducted with eleven senior students and nine teachers. Results and conclusions are presented at the end.

Keywords: learning, senior citizens, higher education, educational system, motivation.

Introducción

Actualmente, el envejecimiento y la progresiva participación de adultos mayores en programas universitarios representan un fenómeno social relevante para la educación superior. A medida que transcurre el tiempo más personas comprendidas entre las edades de sesenta años en adelante buscan oportunidades educativas para cumplir con las demandas que exige el mercado laboral, o bien, para consumir metas pospuestas en la época de juventud, por lo que ingresan a las aulas universitarias para continuar con su preparación académica. En esta travesía afrontan desafíos que transforman sus vidas de maneras inimaginables, a causa de situaciones multifactoriales que complejizan la experiencia de aprendizaje.

Ante esta era de innovación y cambio constante, las experiencias de aprendizaje adquieren una dimensión única y fascinante. Esto lleva a cuestionarse sobre las motivaciones que impulsan a las personas de la tercera edad para realizar estudios universitarios. En este sentido, el objetivo fundamental de este estudio es identificar las motivaciones de las personas de la tercera edad que realizan estudios de profesorado y licenciatura en la Enseñanza del Idioma Español y la Literatura, a fin de comprender a fondo el fenómeno estudiado desde la perspectiva única de los participantes.

Personas de la tercera edad

Las estadísticas de las Naciones Unidas (2023) pronostican que la cantidad de personas de edad avanzada se duplicará entre 2019 y 2050, hasta alcanzar más de mil quinientos millones de individuos en todo el planeta. Por esa razón resulta conveniente enfocar el estudio hacia la serie de cambios y motivaciones que acompañan a los adultos mayores, tanto a nivel psicológico como social y educativo.

El Decreto número 80-96 del Congreso de la República de Guatemala es la Ley de Protección para las Personas de la Tercera Edad (1996). En el Artículo 3 define que las personas de la tercera edad o ancianos son todos los individuos de cualquier religión, sexo, raza o color que tengan 60 o más años.

Características psicológicas, biológicas y sociales de los adultos mayores

Es importante destacar que la vida de las personas transcurre a través de diferentes etapas. Cada una representa una experiencia única que gira en torno a las motivaciones de cada individuo. Muñoz (2012) agrega que la personalidad se nutre y se forja del entorno y del contexto social en el que se desenvuelve el adulto mayor.

Como parte del ciclo de vida, las personas envejecen de múltiples formas influenciadas por las experiencias, eventos cruciales y transiciones que afrontan durante el transcurso de la vida. Todos estos cambios y alteraciones de la vejez no tienen un orden secuencial o preciso en todas las personas. Pueden presentarse en un momento indeterminado de la madurez; esto al considerar que cada organismo responde de manera diferente ante las circunstancias de la vida (Aguirre, 2018).

A nivel psicológico, las personas de la tercera edad experimentan cambios impulsados por la vejez que trascienden más allá de la estética. Involucran aspectos emocionales y psicológicos que suelen pasar inadvertidos, como los cuadros de depresión, estrés, ansiedad y somatizaciones (Dechent, 2012). Adicionalmente, estos cambios forman parte de una serie de factores interrelacionados que impactan a estas personas, por las transformaciones anatómicas y funciones del sistema nervioso que sufren, además de las afecciones funcionales cognitivas y aspectos afectivos relacionadas con las pérdidas, motivaciones y la personalidad (Castanedo & Sarabia, 2011).

En general, los adultos mayores expresan el anhelo de interactuar con su entorno y adquirir nuevos conocimientos. En tal sentido, la preservación de las capacidades cognitivas, la vinculación con el entorno y el deseo de compartir sus interpretaciones con otras personas sugiere la presencia de habilidades para descifrar información y un interés inquebrantable por mantenerse actualizados e interactuar. Además, valoran el fortalecimiento de competencias genéricas como la reflexión y la comprensión, al tiempo que reconocen ciertas limitaciones en la memorización (Goncalves & Segovia, 2018).



La educación de adultos todavía no llega de modo suficiente a los grupos de población más vulnerables, que son quienes más la necesitan, como las personas de avanzada edad o con discapacidades, los habitantes rurales, los jóvenes indígenas, los presos o los inmigrantes. (Fotografía: Unesco)

Inserción de los adultos mayores en actividades educativas

En el ámbito educativo, el adulto mayor posee la capacidad para superar una de las limitantes que, en determinado momento, pueden impedirle obtener una educación que se adapte a sus necesidades. Estudios científicos sugieren que las personas mayores pueden mantenerse activos y a la vez educarse, sin que esto afecte negativamente su memoria o su cognición en general. No obstante, para García (2017) la educación tradicional está en deuda con los adultos y las personas de la tercera edad, debido a que se centra en la formación de niños y jóvenes, pero no en las personas mayores, por la prevalencia de representaciones sociales, estereotipos y numerosos prejuicios negativos acerca de la vejez.

Estudios puntualizan que, por medio de la educación, las personas mayores se mantienen activas física y mentalmente. Además, desarrollan un sentido de utilidad y pertenencia, ya sea en el ámbito familiar o social. Por esto mismo, es un error tratarlos como individuos pasivos y sin nada que aportar. Las personas mayores poseen un cúmulo de conocimientos y experiencias provechosas; asimismo, son activas y productivas, por lo que pueden ser incorporadas a empresas y escuelas mediante programas destinados a cuidar su participación en estos espacios y formar un ambiente dignificador (Guerrero, 2020).

Materiales y métodos

El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, diseño fenomenológico y alcance descriptivo. La población se constituyó por personas de la tercera edad que realizan estudios de profesorado y licenciatura de la Enseñanza del Idioma Español y la Literatura, plan sabatino de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM. El muestreo fue intencionado, no probabilístico. Inicialmente, se tomó como base una muestra por conveniencia. Posteriormente, se aplicó la técnica bola de nieve. Los casos se seleccionaron bajo el siguiente criterio de inclusión: estudiantes hombres y mujeres de 60 años o más, del profesorado y licenciatura en Enseñanza del Idioma Español y la Literatura, plan sabatino de la (EFPEM), quienes se identificaron con su documento personal de identificación (DPI). Asimismo, se incluyeron a docentes de la Cátedra de Lengua y Literatura por el criterio de conveniencia y que estuvieran dispuestos a participar.

La recolección de datos se realizó de forma presencial y virtual, por medio de entrevistas y microrrelatos con nueve docentes y once estudiantes. El análisis de datos se rigió desde la perspectiva del método inductivo y con la identificación de categorías derivadas de las experiencias de aprendizaje de los participantes.

Resultados

Por medio de las entrevistas realizadas a los adultos mayores, estudiantes de profesorado y licenciatura de la Enseñanza del Idioma Español y la Literatura, sobre la motivación para continuar sus estudios a nivel superior, se constató que el principal estímulo es la superación personal, como se ejemplifica en las expresiones siguientes: «Primero por superación, ya que sentía que había dejado inconclusos mis estudios»; «Para desempeñarme como una mejor maestra»; «Todo lo que es aprendizaje me ha encantado desde pequeña, y pues mi deseo es seguirme preparando»; «Yo siempre he pensado que nunca es tarde para seguir aprendiendo y superarse ya que no debemos limitarnos por nuestra edad».

Asimismo, en un segundo plano, se detectaron dos categorías con frecuencias similares, la del gusto por la carrera y la promoción laboral. No sólo desean tener más conocimientos, sino que aspiran a una mejor oportunidad laboral: «...y me quedé en Lengua y Literatura, ya que me gusta la literatura, pues tuve buenos maestros de literatura especialmente cuando recibí Didáctica del Español»; «Me gustó el estudio objetivo que se hace de las obras literarias»; «Me gustó mucho la clase de literatura que uno lee»; «Me dieron la cátedra de Comunicación y Lenguaje y yo tenía muchas faltas, muchas cosas que no conocía, muchos términos y eso me motivó a continuar mis estudios universitarios»; «cuando ya tenía cierta cantidad de años de dar clases me pusieron a dar clases en básicos y me apasioné por la de Comunicación y Lenguaje y cuando me fui a inscribir a la escuela, en ese ratito tomé la decisión y me quedé en Lengua y Literatura». Finalmente, se presenta la última categoría emergente, ser ejemplo para la familia. En este aspecto se engloban expresiones como: «Ser alguien en la vida para ejemplo de mi familia»; «También para ser ejemplo para mis hijos y demás familia»; «Ser ejemplo para mis hermanas, aunque no me haya graduado de la licenciatura».

Al examinar detenidamente las categorías, se verifica que el aprendizaje es una posibilidad que se presenta en todas las etapas de la vida, incluida la vejez. Es un proceso constante con un propósito definido, que se evidencia por el deseo, ya sea de continuar, o bien, retomar los estudios superiores.

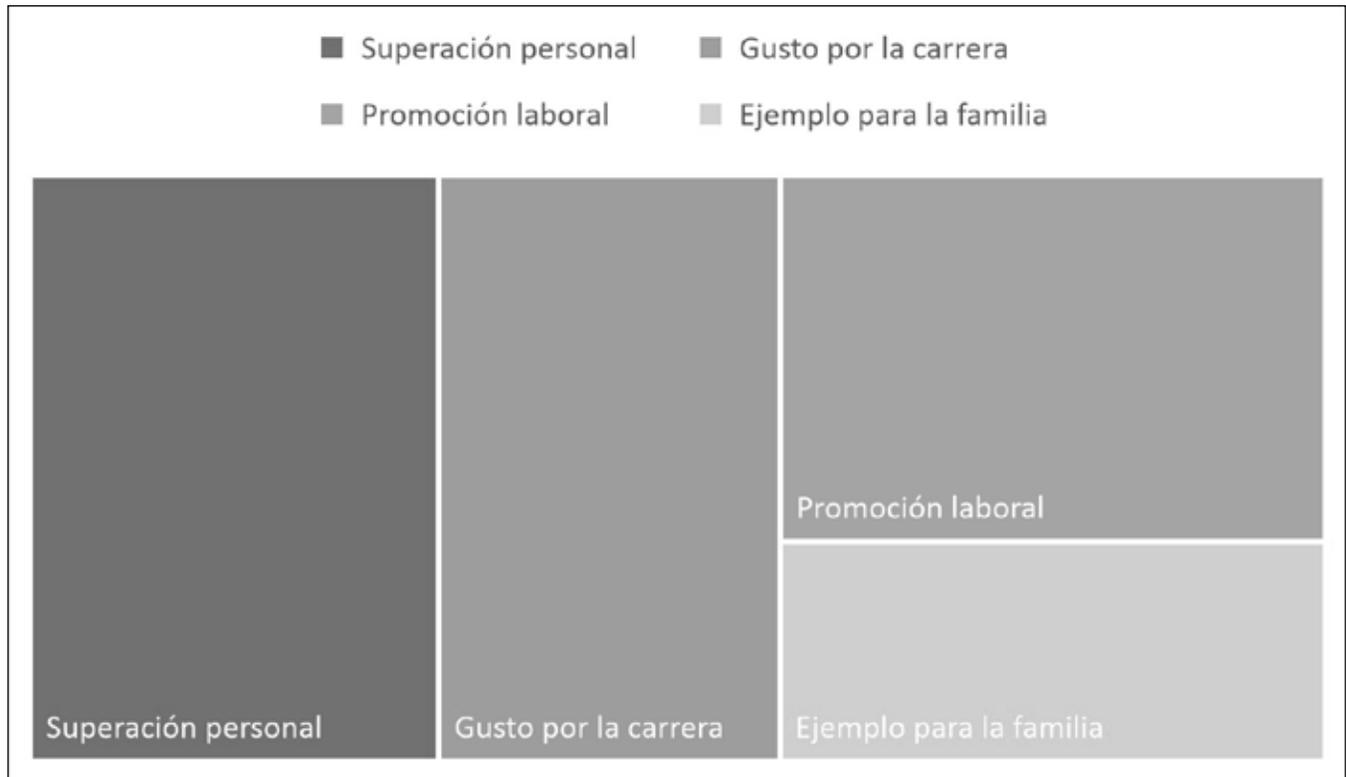


Figura 1

Motivación de las personas de la tercera edad que realizan sus estudios de profesorado y licenciatura en la Enseñanza del Idioma Español y la Literatura

Nota. Datos recopilados por Morataya (2022).

Discusión

Del estudio efectuado por Fernández (2017) se concluye que los elementos sociales son los principales propulsores de la motivación de los adultos mayores para participar en estudios universitarios. Además, sobrepasan a los elementos económicos y culturales. No obstante, los adultos mayores entrevistados en este estudio reflejaron que su principal motivación es la superación personal.

Asimismo, la investigación de Mora *et al.* (2020) destaca que las personas de la tercera edad inician sus estudios motivados principalmente por tres razones: conciencia cultural, sentirse incompletos y por una realización personal e íntegra. Esto refleja que cada población tiene un impulso distinto para emprender sus estudios universitarios. Sin embargo, al cotejar esta información con el resultado del estudio efectuado por Trujillo (2022), se constata que la superación personal coincide con las últimas dos motivaciones planteadas por los referidos autores.

Es importante que a las personas mayores se les permita realizar actividades nuevas, en las que puedan socializar e integrarse a grupos que favorezcan la convivencia fuera de su núcleo familiar. Todo esto hace que se sientan importantes, autónomos e independientes (Garcés, 2019). Además, las emociones positivas refuerzan la autoestima de las personas, ya que cuando entran en la etapa de la senectud ven disminuidas sus capacidades motrices, mentales y motoras, situaciones que inciden directamente en sus emociones. No obstante, el hecho de continuar con sus estudios académicos a nivel superior, les permite revalorizar su vida y adquirir nuevas experiencias (García, 2017).

En el ámbito educativo, el adulto mayor es capaz de superarse y cuenta con las habilidades, destrezas y experiencias necesarias para desempeñarse en la carrera que elija. Uno de los puntos favorables de estudiar en esta etapa de la vida es que, al haber destinado la mayor parte de su tiempo a la familia y/o empleo, se sienten libres y motivados para dedicarse a sus metas académicas pospuestas. Al respecto, Herrera y Calderón (2018) explican que, después de la



Fotografía: BUAP Oficial

jubilación y con el aumento de la esperanza de vida, a las personas adultas les queda tiempo para emprender estudios universitarios o retomarlos cuando los han dejado inconclusos. Como complemento de lo anterior, se resalta que las necesidades no satisfechas influyen en el ánimo y comportamiento de las personas. Además, una necesidad no satisfecha impulsa el deseo de satisfacerla, lo que puede llamarse motivación, sea esta intrínseca o extrínseca, la cual es sumamente importante para que se logre el objetivo planteado (Fernández-Chavez & Daza-Komori, 2017).

Finalmente, el estudio de Osle (2020) concuerda en que los adultos mayores se muestran altamente motivados para aprender y que, además, tienen plena consciencia de los cambios biológicos y cognitivos que aparecen con el envejecimiento. En relación con el aprendizaje de la literatura, se resalta la importancia que desempeña el profesor en el aula, porque es quien debe realizar los ajustes metodológicos que cubran las necesidades específicas de este grupo de estudiantes.

Conclusión

El desarrollo del aprendizaje de las personas de la tercera edad tiene diversos matices, por lo que retomar la preparación académica representa una decisión y un desafío importante debido a que los métodos de enseñanza cambian a través del tiempo y exigen la capacidad para adaptarse a ellos. En tanto, la motivación intrínseca y extrínseca son fundamentales para alcanzar el éxito. Asimismo, la principal motivación de los adultos mayores para continuar sus estudios universitarios es la superación personal. También destacan categorías como el gusto por la carrera, la promoción laboral y ser un ejemplo para su familia. Además, se enfatiza que esta motivación tiene relación con el hecho de haber cubierto las necesidades básicas en otros ámbitos de su vida, como haber dedicado el tiempo suficiente a su familia, por lo que consideran que en esta etapa tienen los recursos necesarios para ampliar sus conocimientos y alcanzar sus metas académicas inconclusas.

De acuerdo con los resultados presentados, es interesante ampliar los estudios hacia otros grupos de adultos mayores, a fin de profundizar en los aspectos que favorecen la motivación de estos estudiantes. A la vez, establecer las estrategias que mejor se adapten a las personas que se embarcan en la aventura del aprendizaje universitario en la tercera edad.

Referencias

A

Aguirre Lekue, M. C. (2021, 13 septiembre). Curso Atención al paciente frágil. Tema 1. Características generales del envejecimiento y las personas mayores. *El Farmacéutico*. https://www.elfarmacéutico.es/tendencias/te-interesa/caracteristicas-generales-del-envejecimiento-y-las-personas-mayores_108768_102.html

C

Castanedo, C., & Sarabia, C. M. (2011). Cambios psicológicos, sociales y familiares asociados al envejecimiento. Universidad de Cantabria. <https://ocw.unican.es/pluginfile.php/691/course/section/357/Tma%25203%2520Cambios%2520psicologicos.pdf>

D

Dechent, C. (11 de julio de 2012). La importancia de saber envejecer: Bienestar psicológico en el adulto mayor. Obtenido de universidad de Chile: <https://uchile.cl/noticias/83237/saber-envejecer-bienestar-psicologico-en-el-adulto-mayor#:~:text=Los%20cambios%20impulsados%20por%20la,cu>

F

Fernandez-Chavez, T.C., & Daza-Komori, A.L. (2017). Estudio Antropológico de las motivaciones de adultos mayores para participar en universidades especializadas en la ciudad de La Paz. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/14724>

G

Garcés, G. Y. (2019). Motivación y autocuidado del adulto mayor desde la andragogía: repercusiones en la calidad de vida a través de la actividad física recreativa, involucrando a la familia, en el sector de Cañaverall Floridablanca. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/6982>

García Martínez, M. (2017, 20 junio). Las emociones y el bienestar en las personas mayores. <http://hdl.handle.net/10234/169492>

Goncalves, L. M., & Segovia, S. (2018). La generación de proyectos de vida en adultos mayores. Autopercepción sobre competencias desarrolladas, posibilidades de aprendizaje y motivaciones. *Voces y silencios, revista latinoamericana de educación*. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.04>

Guerrero, J. G. (2020b). La tercera edad: el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida. *RIDE revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 10 (20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.670>

H

Herrera Ramírez, G. P. & Calderón Mendieta, J. M. (2022). Enseñanza de ELE a adultos mayores en aulas intergeneracionales: guía metodológica para docentes. <https://doi.org/10.11144/javeriana.10554.50445>

I

International Day of Older Persons – homepage | Division for Inclusive Social Development (DISD). (2023, 2 octubre). <https://social.desa.un.org/issues/ageing/international-day-of-older-persons-homepage>

J

Jiménez Lara, A. (2013). El estado actual de la accesibilidad de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Serie: CERMI. es No. 50. CERMI. https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/el_estado_actual_de_la_accesibilidad_tic.pdf

L

Ley de Protección para las Personas de la Tercera Edad. (10 de octubre de 1996). Congreso de la República de Guatemala. Guatemala.

M

Moratalla Trujillo, D. (2022). Experiencias de aprendizaje de las personas de la tercera edad que realizan estudios de profesorado y licenciatura en la enseñanza del Idioma Español y la Literatura. *EFPEM-USAC*.

Muñoz Corvalán, J. (2012). Fases del desarrollo humano: implicaciones sociales, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccsc/20/jlmc7.html>

O

Osle Esquerra, A. (2020). Enseñanza del español como lengua extranjera a adultos mayores: experiencias de aprendizaje de un grupo de aprendientes del Reino Unido. *Redined*. <https://hdl.handle.net/11162/204343>



Fotografía: UNICEF, Sandra Sebastián

Educación y empleo: oportunidades para el desarrollo de la juventud guatemalteca

Orquidia Rosivell Pelicó Pelicó

Resumen

El artículo es parte de los resultados de una investigación sobre la relación entre educación y empleo digno para el desarrollo de los jóvenes en San Ildefonso Ixtahuacán, municipio de Huehuetenango, Guatemala. La falta de oportunidades de todo tipo incide en el incremento de la migración irregular. La metodología de investigación tiene un enfoque cuantitativo-cualitativo con un alcance explicativo. Se realizó una descripción del contexto para analizar la problemática de los jóvenes. Los sujetos de la investigación fueron hombres y mujeres entre 13 y 29 años, que viven en comunidades rurales de la cultura Mam. Los principales resultados muestran la falta de oportunidades para satisfacer los derechos básicos de los jóvenes, lo que repercute en el desarrollo humano.

Palabras clave: Migración, juventud, educación, empleo, desarrollo humano.

Abstract

This article is part of the results of an investigation on the relationship between education and decent employment for the development of young people in San Ildefonso Ixtahuacán, municipality of Huehuetenango, Guatemala. The lack of opportunities of all kinds has an impact on the increase of irregular migration. The research methodology has a quantitative-qualitative approach with an explanatory scope. A description of the context was made to analyze the problems of young people. The research subjects were men and women between 13 and 29 years old, living in rural communities of the Mam culture. The main results show the lack of opportunities to satisfy the basic rights of young people, which has an impact on human development.

Keywords: Migration, youth, education, employment, human development.

Introducción

En Guatemala los niños, niñas y jóvenes carecen de acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La gratuidad total se extiende únicamente en el nivel preprimario y primario. Esto impacta en las oportunidades de generación de ingresos económicos para los jóvenes, principalmente del noroccidente del país. Esta situación los obliga a migrar localmente o dentro del territorio nacional en búsqueda de jornales en fincas de café, principalmente, como actividad económica. Otra opción como recurso de supervivencia es la emigración de forma irregular a México y Estados Unidos, en búsqueda de oportunidades que les permitan mejorar la calidad y estilo de vida.

Aunado a esto, las oportunidades laborales se concentran principalmente en zonas urbanas. En consecuencia, la población que vive en área rural y semi urbana tiene acceso limitado a estas oportunidades por diferentes razones; por ejemplo: el grado de escolaridad, la experiencia laboral, el idioma, el desarrollo de habilidades blandas y la edad. Además, la residencia en los lugares cercanos al trabajo por motivo de movilidad. Estas circunstancias limitan el acceso a oportunidades de empleo con condiciones mínimas, seguras y dignas. Asimismo, los jóvenes que viven en comunidades indígenas enfrentan mayores limitaciones para acceder a un empleo, ya sea formal e informal.

El departamento de Huehuetenango ocupa el segundo lugar con la tasa a nivel nacional de más población indígena. Además, la desnutrición y el hambre están íntimamente relacionadas con el uso, planificación y distribución de la tierra; la ausencia de políticas públicas que aseguren a las poblaciones rurales sus medios de subsistencia. En especial de grupos más vulnerables, como las mujeres y niños. En este contexto, se evidencia un índice de desnutrición crónica del «68%, con municipios con mayor prevalencia de retardo en talla en niños y niñas» (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, 2017, pág. 297). Por tanto, este grupo resulta ser el más afectado con impactos negativos irreversibles para la salud y desarrollo infantil.

La investigación se realizó en el municipio de San Ildefonso Ixtahuacán, del departamento de Huehuetenango, en el cual se registra, según el censo del Instituto Nacional de Estadística (2019) «44,424 habitantes, de los cuales el 51.64% son mujeres» (Pág. 90) y según el Instituto Nacional

de Estadística (2019) «el 28.18% son jóvenes entre 15 a 29 años de edad, la población predominante es indígena, perteneciente al grupo étnico Mam correspondiente al 92.67%» (Pág. 90, 130). Se considera uno de los municipios más pobres del departamento de Huehuetenango. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (2013), «El porcentaje de pobreza para el área rural es de 90.86% y de pobreza extrema es de 23.04%». (Pág.19). Además, el Programa de las Naciones Unidas (2022) reportó un «índice de desarrollo humano de 0.575%» (Pág. 405).

El contexto de la problemática social, económica y ambiental que vive la población joven en comunidades indígenas, impulsa a buscar opciones para satisfacer sus necesidades básicas, la realización personal o reunificación familiar. Por ejemplo, se opta por la migración de forma irregular a Estados Unidos, situación que expone la integridad física de las personas. Huehuetenango es uno de los departamentos de Guatemala que mayor cantidad de población migrante registra. También existen opiniones que afirman esta situación: «la migración irregular se ha convertido en un salvavidas y un camino cada vez más común hacia las oportunidades para muchas familias en el Altiplano Occidental» (Migration Policy Institute, 2022).

Se afirma que la población joven es productiva, lo que puede ser aprovechado para impulsar el desarrollo económico y social del país. Al respecto, Guatemala es un país que aún no ha aprovechado plenamente su bono demográfico, al no invertir en educación, salud, empleo digno de los jóvenes, especialmente de comunidades indígenas para mejorar las condiciones de vida y promover el arraigo en el país por medio de políticas públicas que den respuesta a la necesidad de la población.

Se considera fundamental destacar que la juventud tiene diferentes etapas según su edad. Existen varios factores que influyen en su desarrollo, como la edad. Por ejemplo, según la Organización de la Juventud de Guatemala, se pueden identificar las siguientes etapas: «11 a 12 años, preadolescencia; 13 a 17 años, adolescencia; 18 a 20 años, adultos plenamente jóvenes o adolescencia tardía; 21 a 25 años - Adultos plenamente jóvenes y 26 a 30 años - Adultos jóvenes» (Consejo Nacional de la Juventud (CONJUVE) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 2020, pág. 13). Es necesario recalcar que este grupo etario es el predominante en el bono demográfico que

contribuye al desarrollo del país. Se afirma que, «En la actualidad, algo más de seis de cada diez jóvenes guatemaltecos tiene entre 19 y 30 años (61.9%), mientras casi 1 de cada 5 tiene entre 13 y 15 o 16 y 18 años respectivamente» Consejo Nacional de la Juventud (CONJUVE) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 2020, pág. 9).

Lo dicho hasta aquí, muestra que la población joven indígena en Guatemala enfrenta desafíos significativos que limitan las oportunidades de desarrollo, especialmente lo que respecta al acceso a una educación de calidad y gratuita. El Consejo Nacional de la Juventud (CONJUVE) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) afirman lo siguiente:

Según el Censo 2018, el 80.8% de las(os) guatemaltecos(as) de 15 años y más reporta saber leer y escribir, lo que se traduce en que al menos 2 de cada 10 carecen de estas habilidades básicas. Sin embargo, entre las juventudes de 13 a 30 años estas proporciones muestran una tendencia diferente respecto de la población general pues sólo el 6.8% es analfabeta. (2020, pág. 34).

La situación descrita anteriormente, evidencia la carencia de oportunidades que tienen los niños, niñas y jóvenes de acceder a la educación formal, de calidad y gratuita en el sistema educativo guatemalteco. En la misma línea, la deserción escolar es otro factor que incide en el sector educativo. La prevalencia de la deserción escolar depende de diversos factores, entre ellos, culturales, familiares y económicos. Para el Consejo Nacional de la Juventud, «los dos principales motivos declarados de abandono escolar son la falta de dinero (28.3%) y la necesidad de trabajar (19.2%)». (Consejo Nacional de la Juventud y Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2020, pág. 45).

Además, la juventud de las comunidades indígenas de Guatemala se enfrenta a índices elevados de desempleo, especialmente, las mujeres. Es decir, no tienen acceso a empleos dignos que permitan generar los recursos económicos suficientes para atender las necesidades, con condiciones laborales de acuerdo con la legislación nacional, garantizando la igualdad de género y protección laboral. Al respecto, el (CONJUVE) refiere el desempleo como:

La condición de actividad o inactividad se define en función de la participación o la intención de participar en actividades económicas susceptibles de generar ingresos monetarios. Es decir, la inactividad no implica la inacción en sentido literal, sino que se está por fuera de relaciones de intercambio en el mercado de trabajo. (2020, pág. 54)

La falta de oportunidades laborales formales y la escasez de habilidades laborales son algunos de los principales motivos que contribuyen al desempleo. Esta situación afecta especialmente a los jóvenes. Definitivamente, la educación es un factor clave para superar la inactividad económica. A continuación, se pretende dar respuesta a la pregunta generadora: ¿La educación y el empleo permiten mejores oportunidades para el desarrollo de la juventud en Guatemala? El análisis de la información recopilada se basa en el objetivo planteado: analizar la relación que existe entre la educación y un empleo digno como ventana de oportunidades para el desarrollo de la juventud indígena en Guatemala.

Metodología utilizada

La investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque mixto, combinando elementos cuantitativos y cualitativos, con un alcance explicativo. Esta aproximación permitió una exploración detallada del tema de investigación. Por supuesto, objetiva, de la juventud indígena en relación con la migración irregular, como mecanismo de respuesta ante la falta de oportunidades que garanticen los derechos y atiendan sus necesidades para lograr una calidad de vida digna. El uso de un enfoque mixto permitió un análisis comparativo de la problemática de manera objetiva y subjetiva, de modo que facilitó una comprensión más profunda y completa de la situación de la problemática investigada.

Se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de información cuantitativa para analizar la problemática planteada y dar respuesta a la pregunta de investigación. La técnica de entrevista semiestructurada, aplicada a 18 jóvenes, entre 13 y 29 años, de ambos sexos, provenientes de comunidades del municipio de San Ildefonso Ixtahuacán del Departamento de Huehuetenango. Se llevó a cabo a través de la plataforma virtual de Google form, donde se aplicaron preguntas abiertas y cerradas. El instrumento de entrevista

fue la guía de entrevista semi estructurada que constó de 27 ítems, utilizando el escalamiento de Likert. Los 18 jóvenes participantes en la investigación fueron seleccionados a través de una muestra aleatoria simple.

De la misma manera, se llevó a cabo la recolección de información cualitativa, mediante una guía de entrevista semi estructurada, la cual se desarrolló utilizando la técnica de grupos focales integrados por representantes de instituciones que abordan la temática en el municipio de San Ildefonso Ixtahuacán, jóvenes hombres y mujeres, entre las edades de 13 a 29 años. Los grupos focales permitieron conocer de manera cualitativa la percepción de población participante. Además, se complementó la información recopilada con una revisión bibliográfica que permitió obtener información que otros autores previamente han escrito en relación con la problemática a ser investigada.

Hallazgos

Bono demográfico

La población juvenil en Guatemala constituye un valioso activo demográfico, pues aporta energía y recursos humanos esenciales para el crecimiento económico y desarrollo del país. «Para Guatemala, el bono demográfico del cual será parte la niñez y adolescencia de hoy representa la última oportunidad de alcanzar un crecimiento económico óptimo y el desarrollo humano para todos sus habitantes». (Morales Rodas, 2022, pág. 14). El estudio se realizó con jóvenes que viven en comunidades rurales, entre las edades de 14 y 37 años, de los cuales 94% eran mujeres y el 6% hombres. De modo que las mujeres tienen una mayor participación en este grupo demográfico. Es así como se ha obtenido una perspectiva de la situación actual desde su perspectiva étnica Mam. Por lo tanto, la energía y creatividad de los jóvenes puede impulsar la innovación y el progreso en diversas áreas del desarrollo económico local.



Aldea Casaca Ixtahuacán. Fuente: YouTube

Situación del derecho a la educación

La educación de calidad y gratuita es un derecho fundamental para toda la población de Guatemala, establecido en el artículo 51 de la Constitución Política de la República de Guatemala (República de Guatemala, 1993) y en diversos instrumentos internacionales de derechos humanos ratificados por el Estado guatemalteco, por ejemplo, la Convención de los Derechos del Niño en 1989 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2016). Al respecto, la educación es un poderoso motor para la transformación social, que permite a las personas desarrollar sus capacidades. Sin embargo, no todos tienen acceso al sistema educativo formal, especialmente, la población que vive en el área rural de comunidades indígenas. Esta situación representa no solo una violación a los derechos humanos de la niñez y adolescencia guatemalteca, sino también un obstáculo para el desarrollo sostenible y la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Como lo afirma el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social:

El nivel de escolaridad de mujeres y hombres, especialmente el acceso de la mujer a la educación, se ha considerado que es uno de los principales determinantes en el desarrollo de un país y en el cambio de actitudes y prácticas relacionadas con la salud reproductiva, en especial la salud infantil. (2017, pág. 46).

Por lo tanto, son las mujeres quienes tienen menos oportunidades de acceso a la educación. Esto determina las oportunidades para desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas que en el futuro les permitan tener empleos dignos para generar ingresos económicos y poder satisfacer sus necesidades básicas.

En la figura 1 se presentan hallazgos que corroboran la situación actual de los jóvenes que tienen acceso a la educación, pero no todos tienen la oportunidad de seguir estudiando. En particular, los datos sugieren que, en el

nivel primario, los jóvenes normalmente lo alcanzan. En el nivel básico es donde la mayoría de ellos interrumpe sus estudios por diversas circunstancias. La situación económica es el principal factor que impide su continuidad educativa. Según el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, 2017 (pág. 47) «El nivel de educación alcanzado también está condicionado por el quintil de riqueza de cada persona, también la mayor desventaja es para las mujeres».

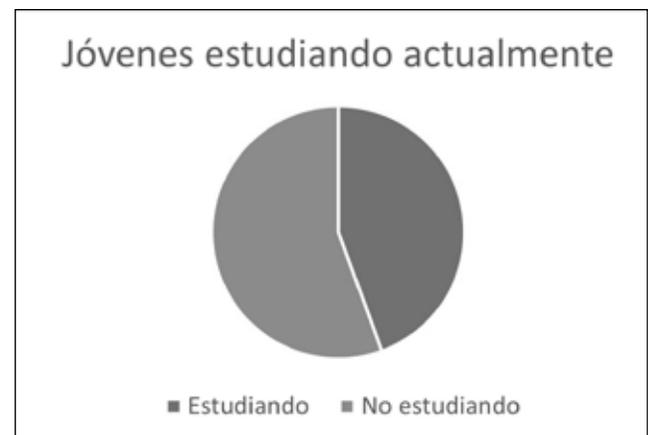


Figura 1

Resultados de trabajo de campo, tesis de graduación de Orquidia Pelicó, 2022.

En la figura 2 se reflejan los resultados de la calidad educativa en los jóvenes indígenas. No cabe duda que la calidad educativa es un factor crucial que influye en el desarrollo de los jóvenes, para que puedan enfrentar el futuro con confianza y tener oportunidades de generación de ingresos. No solo es importante que los jóvenes estén preparados para ocupar empleos formales, sino también que tengan las habilidades y competencias necesarias para ser empleables y tener opciones para poder forjar planes de vida que influyan en su desarrollo personal y profesional. En este sentido, la educación debe ser diseñada para fomentar la creatividad, la innovación y la resolución de problemas, así como para desarrollar habilidades blandas como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

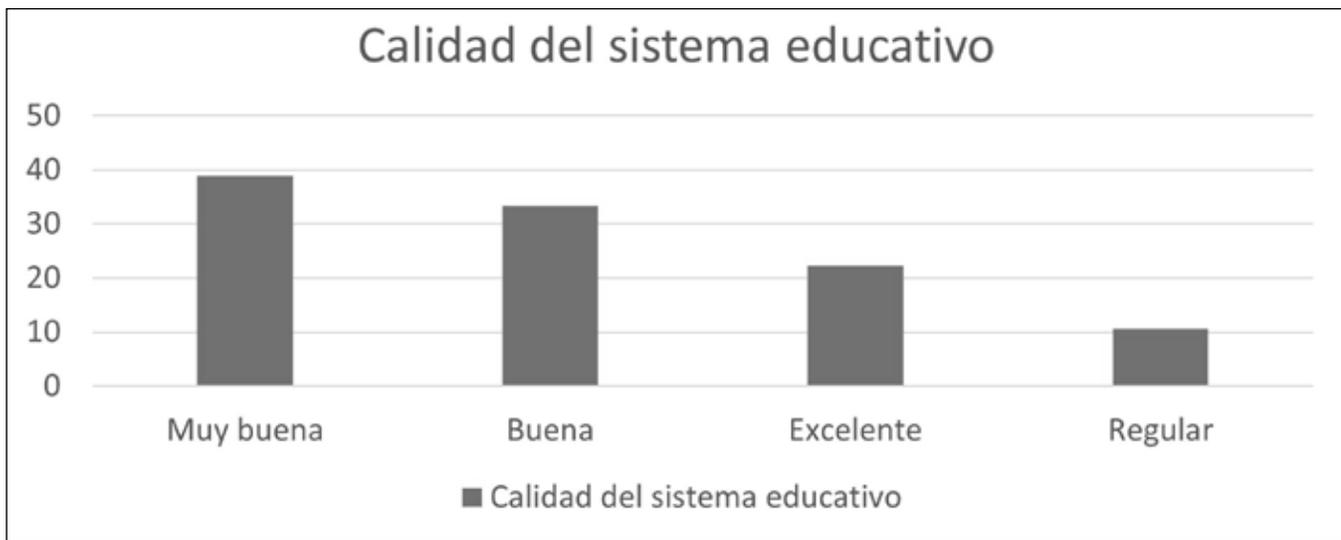


Figura 2
Calidad del sistema educativo. Hallazgos de la tesis de graduación de Orquidia Pelicó, 2022.

Situación de empleo y derechos laborales

La situación de empleo en Guatemala es particularmente difícil para los jóvenes. Es decir, carecen de oportunidades para acceder a un empleo digno que garantice los derechos laborales. Además, la explotación laboral es un problema común, especialmente en el caso de trabajadores menores de edad.

En relación con el desempleo, el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS) afirma:

En la categoría sin empleo en los últimos 12 meses, se observa que los mayores valores de estos porcentajes corresponden a mujeres y hombres del grupo de 15 a 19 años, pero con diferente magnitud. (2017, pág. 67)

Es decir, en el contexto de la situación laboral desfavorable en Guatemala, los jóvenes se ven forzados a buscar soluciones alternativas para satisfacer sus necesidades económicas. Todo esto parece confirmar que la migración irregular es una de las opciones que muchos jóvenes consideran para abordar sus necesidades insatisfechas. También, la carencia de educación de calidad, la falta de experiencia laboral y la escasez de espacios que permitan su integración al sistema de empleo formal son factores que contribuyen a ampliar las tasas de desempleo. Por otra parte, el sector privado, que enfoca sus intereses en la población joven, requiere

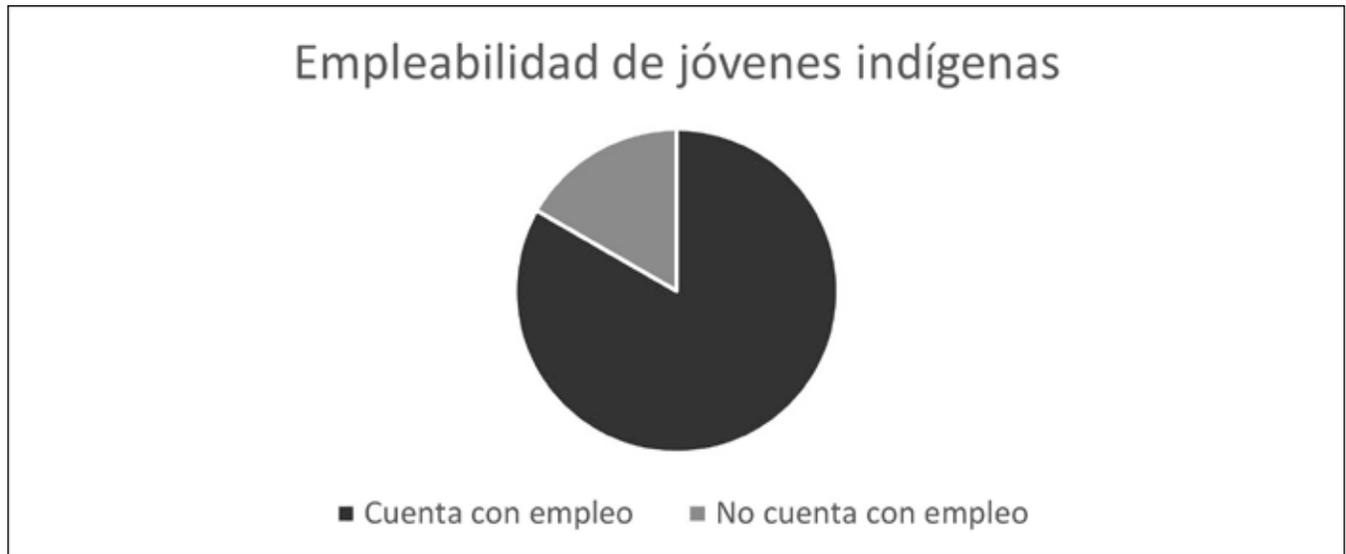
de habilidades y requisitos específicos que los jóvenes del área rural difícilmente pueden cumplir para optar a esos empleos.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017) indicó: «La pobreza y la desigualdad afectan primordialmente a la población indígena del país; esta situación constituye una de las principales causas de violación a los derechos de la niñez y adolescencia en Guatemala» (pág. 14).

La situación laboral de los jóvenes está estrechamente relacionada con su edad. La mayoría de los jóvenes no trabajan actualmente debido a que dependen económicamente de sus padres, principalmente del padre, quien es el principal proveedor de ingresos para cubrir gastos básicos de la familia. En cuanto a los principales gastos que los jóvenes entrevistados mencionaron, se puede realizar una priorización de los siguientes: alimentos, ropa, pago de estudios, transporte, internet y otros. Estos gastos están directamente relacionados con el cumplimiento de los derechos fundamentales de los jóvenes, como el derecho a la educación, la salud y protección social.

Comparando con la teoría de la pirámide de Maslow:

Las necesidades fisiológicas son las primeras en ser satisfechas, incluyendo las necesidades básicas como el oxígeno, agua, proteínas, sal, azúcar, calcio y otros minerales y vitaminas.

**Figura 3**

Empleabilidad de jóvenes indígenas

Además, las necesidades de seguridad y reaseguramiento también se encuentran en esta etapa. Cuando las necesidades fisiológicas se mantienen compensadas, las necesidades de amor y pertenencia, así como de estima, entran en juego. (Boeree, 2003).

Las principales necesidades se reflejan en la base de la pirámide de Maslow, algunas de las cuales permanecen insatisfechas. Esto puede influir en las siguientes etapas de necesidades de amor y pertenencia, así como de estima, lo que puede tener un impacto significativo en el bienestar y la satisfacción de los jóvenes.

Migración irregular

La migración irregular es un tema complejo que requiere un enfoque interdisciplinario y una comprensión profunda de las causas y consecuencias que lo rodean. En Guatemala existen brechas para abordar las raíces de la migración irregular y cómo proteger los derechos de los jóvenes. Este tema ha ganado relevancia en la juventud actual, especialmente hacia Estados Unidos y México, donde muchos jóvenes buscan generar ingresos económicos y satisfacer sus necesidades básicas. Al emigrar, los jóvenes corren riesgo de sufrir daños físicos y, en algunos casos, incluso perder la vida, lo que puede generar consecuencias devastadoras para ellos y sus familias.

La migración, como un derecho fundamental de los seres humanos, sigue siendo un tema de análisis crucial para el desarrollo humano en Guatemala. El derecho a la migración es reconocido internacionalmente, su reconocimiento y protección en el país siguen siendo un desafío. En este sentido, es fundamental que se aborden las causas que llevan a los jóvenes a emigrar de manera irregular, como la pobreza, la desigualdad y la falta de oportunidades laborales y educativas. El principal deseo de los jóvenes que participaron en el estudio es migrar a otro país o a otro lugar de Guatemala. Esto se relaciona directamente con la insatisfacción de sus necesidades básicas.

Entre la principales razones por las cuales los jóvenes de comunidades indígenas optan por migrar dentro y fuera del país se encuentran: la búsqueda de oportunidades para generar ingresos y mejorar sus condiciones económicas. Este es el principal motivo que impulsa a los jóvenes a migrar de manera irregular. Algunos también lo realizan con el objetivo de adquirir nuevas experiencias y conocimientos. Además, la reunificación familiar es otro factor importante que motiva a los jóvenes a migrar, especialmente cuando tienen familiares que residen en otros países y que pueden brindarles apoyo. En este sentido, la migración se convierte en una estrategia de supervivencia y búsqueda de un futuro mejor para los jóvenes y sus familias.

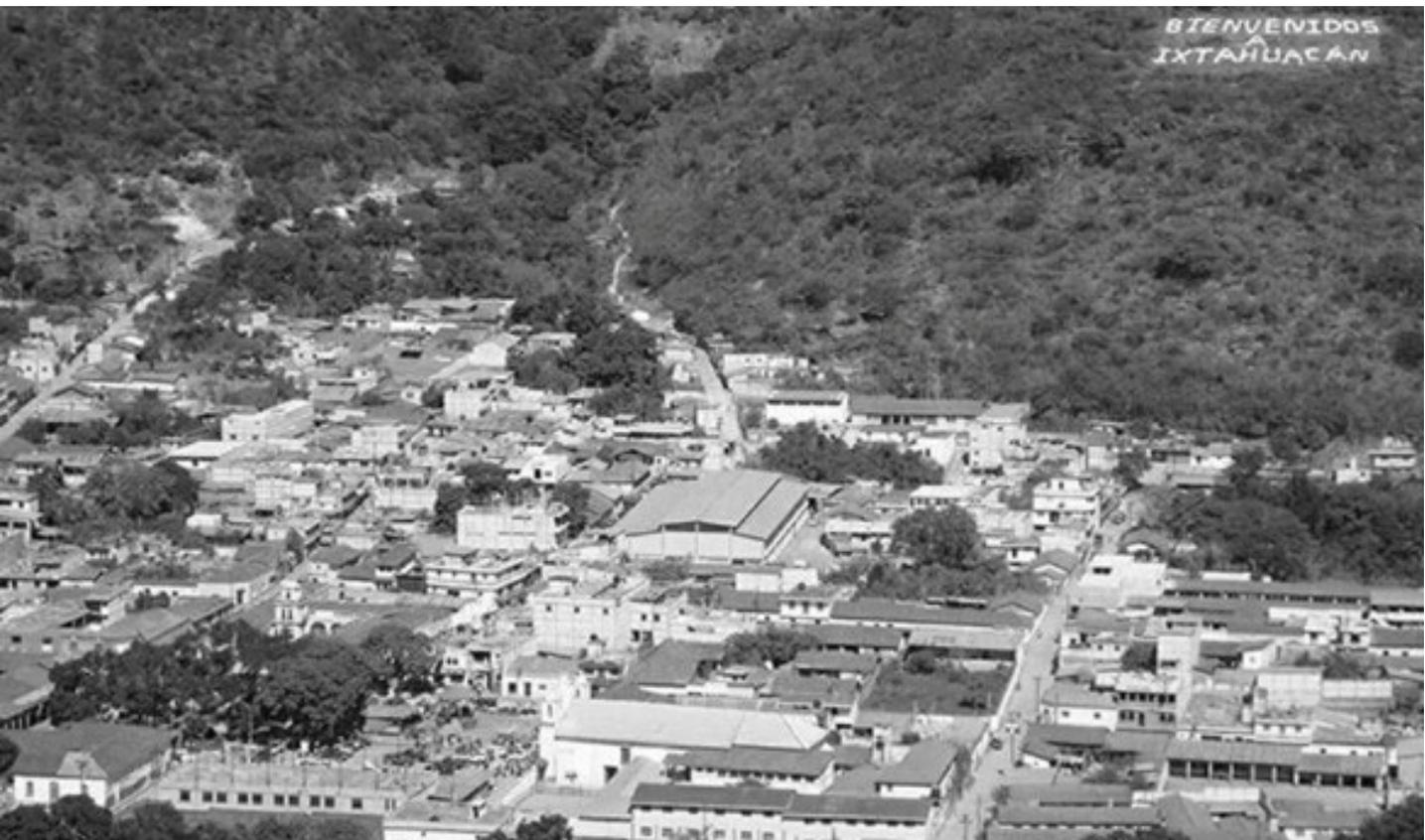
Ciudadanía e inclusión

El ejercicio de la ciudadanía es un derecho fundamental, que todas las personas deberían disfrutar. Pero existen desafíos que limitan la participación igualitaria de todos los ciudadanos, especialmente de los jóvenes. El 77.8% de los jóvenes participaron en espacios de expresión. En consecuencia de lo anterior, la juventud en Guatemala, especialmente en comunidades indígenas, necesitan espacios de participación ciudadana. Estos son fundamentales para que los jóvenes puedan involucrarse activamente en los asuntos que les afectan directamente. Estos espacios les permiten desarrollar habilidades y conocimientos para tomar decisiones efectivas en diferentes niveles, desde el comunitario, municipal y departamental. Como se expresa en los resultados del estudio, hay jóvenes que ya participan en esos espacios ejerciendo su ciudadanía, permitiendo el desarrollo de habilidades como la comunicación afectiva, la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

Discusión

Los resultados obtenidos en la investigación proporcionan valiosa información sobre la relación que existe entre la educación y un empleo digno como ventana de oportunidades para el desarrollo de la juventud en Guatemala. Estos hallazgos se enmarcan en un contexto de desafíos estructurales y sociales que limitan las oportunidades de crecimiento y participación de los jóvenes en el país. Por otro lado, se evidencia que, cuando los jóvenes logran acceder a empleos que cumplen con estándares de dignidad, esto se traduce en bienestar, empoderamiento y participación ciudadana. Esto sugiere que la articulación entre educación y empleo digno es fundamental para impulsar el desarrollo integral de la juventud.

El estudio se caracterizó por un enfoque metodológico mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos. Esta aproximación permitió una comprensión más profunda y detallada de la problemática, permitiendo realizar un análisis objetivo y subjetivo de la problemática y sus implicaciones.



San Ildefonso Ixtahuacán. Fotografía: guategt.com/san-ildefonso-ixtahuacan/

En relación con el método mixto

Un factor adicional que ha detonado la necesidad de utilizar los métodos mixtos es la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias. Éstos representan o están constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva. (Hernández Sampieri, Roberto, 2014, pág. 536). El estudio destaca la importancia de la educación de calidad como elemento fundamental para el desarrollo de la juventud en Guatemala. Es decir, desde la primera infancia, siendo esta una etapa crítica en el desarrollo de habilidades y destrezas de los niños. Asimismo, al aplicar metodologías de estimulación oportuna, manejo de emociones y otras estrategias pedagógicas innovadoras, se sienta un sólido cimiento para el aprendizaje a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes. A través de una educación de calidad, los jóvenes pueden adquirir las herramientas necesarias para alcanzar su pleno potencial y contribuir activamente al progreso de sus comunidades.

En efecto, el sistema educativo nacional incluye el currículum nacional base, el nivel primario y básico, competencias para desarrollar habilidades de productividad y desarrollo en los estudiantes. Sin embargo, estos contenidos son aplicados en menores proporciones de interés, debido a que se deben desarrollar otras materias principales, tales como estudios sociales, matemáticas y lenguaje. En consecuencia, sobre los resultados de la investigación, es importante que el sector educativo pueda desarrollar aún más estos contenidos y brindar a los estudiantes herramientas para dar respuesta a las situaciones que se encuentren en la vida. Con el fin de que los estudiantes puedan orientar su plan de vida a metas claras que puedan ser alcanzadas y permitir tener mejores oportunidades.

Como se indicó, la educación es uno de los factores fundamentales para que los jóvenes tengan acceso a opciones de empleo. En consecuencia, podrán contribuir al desarrollo económico y social del país. No obstante, el contexto de Guatemala limita el acceso a la educación de calidad de los niños y adolescentes, especialmente, los habitantes de comunidades rurales indígenas. En particular, en el municipio de San Ildefonso Ixtahuacán, Huehuetenango, uno de los principales obstáculos es la calidad educativa, la cual se ve afectada por la falta de recursos económicos, infraestructura escolar en mal estado y falta de tecnologías de información. Además, la cobertura educativa es limitada, así como la baja inversión en brindar educación bilingüe intercultural.

También, las medidas puestas en práctica por el gobierno para reducir el riesgo de contagio y propagación del covid-19 que incluyó cierre de fronteras, confinamiento social y limitación en la locomoción de las personas, impactó negativamente en la economía de las familias guatemaltecas, obligándolas a enfocarse en la supervivencia diaria. Como consecuencia, la educación ha sido relegada a un segundo plano para muchos jóvenes, quienes se ven forzados a optar por empleos en el sector informal para asegurar su subsistencia. Sin embargo, estos empleos no ofrecen garantías de condiciones laborales mínimas, lo que limita su capacidad para desarrollar actividades productivas y contribuir al crecimiento económico del país.

En el mismo sentido, la migración irregular es otra de las opciones que los jóvenes utilizan para mejorar su economía familiar y atender sus necesidades básicas. Sin embargo, el contexto de migración actualmente es complejo. Estados Unidos ha aplicado nuevas restricciones para los migrantes que buscan cruzar la frontera de manera irregular. Estas medidas tienen como objetivo controlar el flujo migratorio. La migración puede tener efectos positivos con la mejora de las condiciones de vida y el envío de remesas, pero también puede generar problemas. Además, el impacto de la migración en la población indígena no sólo está relacionada con la generación de cambios en la estructura demográfica y la economía sino también con la cultura.

Consideraciones finales de la investigación

La falta de oportunidades educativas constituye un obstáculo significativo para el éxito personal. La educación es fundamental para el desarrollo humano y la igualdad de oportunidades, es crucial para garantizar que todos tengan acceso a una mejor calidad de vida. Además, la falta de oportunidades educativas puede llevar a la desigualdad social y a la exclusión educativa, lo que puede afectar negativamente el éxito personal y motiva la migración indocumentada hacia el norte, específicamente Estados Unidos o México.

Se considera de vital interés promover estrategias educativas de calidad a todos los niveles, con un enfoque especial para mejorar las condiciones de infraestructura, material didáctico y docentes formados y actualizados. La mejora en el sistema educativo permitirá garantizar que los niños en las comunidades rurales tengan acceso a educación de calidad, lo que a su vez les permitirá desarrollar habilidades y conocimientos para abrir ventanas de oportunidades y tener un mejor futuro. De modo que la educación es un derecho fundamental que debe ser garantizado para todos, especialmente para los niños en áreas rurales que enfrentan desafíos adicionales para acceder a servicios educativos de calidad.

La educación no es un proceso exclusivo de la escuela. También requiere de la participación de los padres de familia. Esta responsabilidad compartida inicia desde el hogar como primer ambiente de desarrollo en la formación de los niños. Es fundamental que los padres, madres y tutores promuevan en los hogares, valores e interés por la educación. Los padres pueden equilibrar el apoyo educativo con la necesidad del juego estructurado y no estructurado, el fomento del aprendizaje a través del juego, el apoyo emocional y material y la colaboración con las instituciones educativas. Al hacerlo, los padres, madres y tutores pueden ayudar a crear un entorno en que tengan las mismas oportunidades de prosperar y tener éxito en sus actividades educativas.

Las altas tasas de desempleo en la juventud, especialmente de la población indígena de comunidades rurales, evidencia que es una necesidad importante de abordar en el país. Para ello, una de las principales conclusiones está basada en la necesidad de fortalecer el sistema

educativo desde el Currículo Nacional Base, y se haga énfasis en el componente educativo de productividad y desarrollo, encaminando las ideas y conocimientos de los niños y adolescentes a opciones de empleabilidad y emprendimiento como estrategias para generar ingresos económicos en el futuro. Contar con diversas opciones y planes de vida estructurados con la juventud permitirá tener mejores oportunidades para el futuro.

Además, es crucial que los jóvenes tengan la oportunidad y la motivación para participar activamente en los procesos educativos, desarrollando planes de vida que les permitan alcanzar un futuro mejor con condiciones de vida digna. Los jóvenes deben enfocar sus energías en poder alcanzar cada uno de sus propósitos y metas, sabiendo que la educación es una herramienta poderosa para lograr el éxito y el bienestar personal y comunitario. En las comunidades indígenas la juventud debe ser vista como agente de cambio, con la capacidad de liderar iniciativas y proyectos que mejoren la calidad de la educación en sus comunidades. Además, los jóvenes deben ser apoyados por sus familias, escuelas y comunidades para que puedan alcanzar sus metas educativas y personales.

Aún queda un largo camino por recorrer, en el que diversos actores deben involucrarse. En la medida en que las estrategias alineadas a empleabilidad y emprendimiento se desarrollen de manera permanente, se brindarán mejores oportunidades a los jóvenes que viven en comunidades indígenas, para permanecer en el país y tener un futuro prometedor. Esto contribuirá a la reducción de la tasa de migración irregular, ya que los jóvenes contarán con opciones viables para su desarrollo personal y profesional dentro de su propio país. Esto requiere una inversión significativa en el sistema educativo, la creación de oportunidades laborales en el sector formal y la promoción de la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes, independientemente de su origen étnico, género o condición socioeconómica.

Referencias

A

Ayuda en Acción. (2020). Diagnóstico territorial Occidente. Guatemala.

B

Boeree, J. (2003). Teorías de la personalidad. Obtenido de <http://webspaceship.edu/cgboer/maslowesp.html>

C

Consejo Nacional de la Juventud (CONJUVE) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2020). Documento Analítico de Juventudes en Guatemala. Guatemala: CONJUVE/UNFPA.

F

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017). ¡Mírame! Soy indígena y también soy de Guatemala.

G

Gobierno de Guatemala. (2015). Cuarto censo nacional en talla de escolares del primer grado de educación primaria del sector público de la república de Guatemala. MINEDUC/SESAN/INE.

H

Hamui-Sutton, Alicia; Varela-Ruiz, Margarita. (2013). Metodología de la investigación en educación médica. México.

Hernández Sampieri, Roberto. (2014). Metodología de la investigación. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.

I

Instituto Nacional de Estadística . (2019). Resultado Censo 2018. Guatemala: INE/UNFPA.

Instituto Nacional de Estadística. (2013). Mapas de pobreza rural en Guatemala 2011.

M

Migration Policy Institute. (Marzo de 2022). Migración de Huehuetenango en el Altiplano Occidental de Guatemala: Respuesta de políticas públicas y desarrollo. Obtenido de <https://www.migrationpolicy.org/research/migracion-huehuetenango-guatemala>

Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. (2017). Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil 2014-2015. Guatemala: MSPAS/SESAN/INE.

Morales Rodas, S. (31 de julio de 2022). Qué es el bono demográfico y por qué es la última oportunidad para alcanzar el desarrollo del país. Obtenido de <https://www.prensalibre.com/pl-plus/guatemala/comunitario/que-es-el-bono-demografico-y-por-que-es-la-ultima-oportunidad-para-alcanzar-el-desarrollo-del-pais/>

P

Pellicó, O. (2022). Investigación en proceso. Tesis de grado de maestría. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Programa de las Naciones Unidas (PNUD). (2022). INFORME NACIONAL DE DESARROLLO HUMANO.

R

República de Guatemala. (1993). Constitución Política de Guatemala, artículo 51. Obtenido de <https://www.cijc.org/es/NuestrasConstituciones/GUATEMALA-Constitucion.pdf>



Fotografía: Universidad de San Carlos de Guatemala

La formación docente y el rendimiento escolar

Teacher training and school performance

Jorge Eduardo Olivar Espinoza

Resumen

Esta es una síntesis de los resultados de la investigación de la tesis titulada Formación Pedagógica en el Programa Académico de Profesionalización Docente (PADEP/D) y rendimiento escolar de los estudiantes. El autor la presentó para graduarse como doctor en Educación en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Pretende demostrar si hay relación entre la formación que reciben los profesores en el programa con su desempeño, y si ésta influye en el rendimiento escolar de los estudiantes que atienden.

Los resultados obtenidos indican que existe una diferencia positiva en el desempeño docente a favor de profesores PADEP/D. Sin embargo, esta no es significativa. De igual manera, las notas de las evaluaciones finales de los estudiantes también marcan una diferencia positiva a favor de estudiantes cuyo profesor es PADEP/D, tanto en Matemáticas como en Comunicación y Lenguaje, las cuales resultaron ser no significativas.

Palabras clave: formación pedagógica, desempeño docente, rendimiento escolar, estrategias de aprendizaje, PADEP/D.

Abstract

This is a synthesis of the research results of the thesis entitled La Formación Pedagógica en el Programa Académico de Profesionalización Docente (PADEP/D) y el rendimiento escolar de los estudiantes. The author presented it to graduate as Doctor in Education at the Universidad de San Carlos de Guatemala. The purpose of the study is to demonstrate whether there is a relationship between the training received by teachers in the program and their performance, and whether it influences the school performance of the students they serve.

The results obtained indicate that there is a positive difference in teaching performance in favor of PADEP/D teachers. However, it is not significant. Likewise, the students' final evaluation grades also show a positive difference in favor of students whose teacher is PADEP/D, both in Mathematics and in Communication and Language, which was not significant.

Keywords: *pedagogical training, teacher performance, school performance, learning strategies, PADEP/D.*

Introducción

La globalización conlleva efectos en la evolución tecnológica, por lo que hay preocupación para mejorar la calidad educativa. De la Cruz (2003) afirma que en la actualidad «todos los países están revisando sus sistemas educativos especialmente los de educación superior, para adaptar sus políticas de selección, formación y promoción del profesorado a los nuevos desafíos que el sistema educativo en todos sus niveles tiene que afrontar» (pág. 36). Los gobernantes de cada país deben tomar en cuenta que la variable formación docente puede influir en la práctica diaria del profesorado y, esta a su vez, influenciar en el rendimiento escolar de los estudiantes que atienden.

Formación docente

En Pedagogía y de manera muy amplia, la formación docente está directamente relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un conjunto de competencias pedagógico-didácticas adquiridas. Se puede conceptualizar como Formación Inicial Docente (FID) o Formación Docente Continua (FDC).

La FID es el proceso para formar profesores en la universidad, después de haber obtenido un título del nivel medio. Según la UNESCO (2020), Formación Pedagógica Continua (FDC) es el proceso por el cual los profesores reciben formación adicional para actualizar o ampliar sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales a lo largo de su carrera. Esas actualizaciones pueden ser a través de diplomados, posgrados u otro tipo de actualizaciones.

En Guatemala se han realizado esfuerzos en la última década, al trasladar la Formación Inicial Docente (FID) del nivel secundario al nivel superior. Esto se dio como resultado de la conformación de una Mesa Técnica para el análisis y discusión de Formación Inicial Docente (Mesa Técnica FID), con el objetivo de «elaborar, de manera participativa, una propuesta del nuevo modelo de Formación Inicial Docente» (López y Cortez 2016, pág. 80).

A finales de 2011 se presentó la propuesta y nuevo modelo de formación docente. Este concluyó con la creación del Programa de Formación Docente Continua (FDC) denominado Programa

Académico de Desarrollo y Profesionalización Docente (PADEP/D), establecido por el Acuerdo Ministerial Número 1176/2010.

Dicho programa ha sido contemplado en el Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación (MINEDUC) en los períodos gubernamentales del 2012 al 2016 y del 2016 al 2020, como uno de los ejes más importantes en lo que se refiere a la calidad de la educación. El Programa Académico de Desarrollo y Profesionalización Docente inició su creación con el apoyo conjunto entre el Ministerio de Educación (MINEDUC), la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) y las agrupaciones sindicales STEG y ANM por sus siglas Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala y Asociación Nacional Magisterial, respectivamente (Olivar, 2024, pág. 135).

El propósito principal de este programa es mejorar el desempeño profesional de los docentes en servicio, inicialmente del renglón presupuestario 011. En la actualidad se ha extendido a los profesores en servicio del renglón 021 que laboran en el Ministerio de Educación.

La profesionalización resulta de mayor utilidad para los profesionales que ejercen funciones docentes, pero que adolecen de una formación pedagógica inicial, como en los casos de profesores universitarios de las facultades de medicina, ingeniería, arquitectura, química y farmacia, leyes, agronomía, entre otras, quienes son expertos en conocimientos de su propia disciplina, pero no se han preparado en didáctica para transmitir dichos conocimientos. A esta circunstancia varios autores la han denominado «la pedagogización del claustro».

En la actualidad es imperativo que el docente universitario esté preparado en muchos aspectos más que en los contenidos que enseña. Este argumento ha llegado a definirse como «... una prioridad de la universidad del siglo XXI» (Enríquez, Cabrera, Cabrera y Herrera, 2021, pág. 5).

Práctica o desempeño docente

Se puede definir la práctica o desempeño docente como la actividad que el profesor desarrolla en el aula. Esta actividad va más

allá de la transmisión de conocimientos, la cual conlleva dinamismo, reflexión e interacción social de los participantes.

García-Retana (2016) señala que, según Freire, se deben considerar cinco ejes transversales en la práctica docente: «la relación dialéctica entre aprender y enseñar. La importancia de tomar en cuenta los aspectos emocionales. Tomar en cuenta el carácter político que encierra. Tomar en cuenta que enseñar es más que transmitir información. Compromiso ético del docente» (pág. 5).

La práctica docente toma en cuenta todas las actividades que los profesores desarrollan para producir aprendizajes en los estudiantes. Esto incluye conocimientos propios de su disciplina y pedagógico-didácticos; creatividad; su relación con los estudiantes y con todos los actores del entorno educativo; optimización del tiempo; eticidad; compromiso y vocación.

Como medir la práctica docente

Existen diferentes estrategias para medir el desempeño docente. Varios autores coinciden en que la mejor manera de evaluar el desempeño del profesor en el aula es recurrir a la observación de sus clases.

Rendimiento escolar

La conceptualización del rendimiento escolar es bastante compleja. Se le conoce como rendimiento académico en la universidad, rendimiento escolar en el nivel medio y primario; desempeño escolar o desempeño docente, según si se refiere a los escolares o a los profesores. El rendimiento académico es el producto del aprendizaje que los estudiantes entregan en un proceso evaluativo, suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido por el alumno en el aula. Lamas (2015) afirma que el rendimiento académico es «el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares» (pág. 3).

En resumen, el rendimiento es la suma de diferentes factores que actúan en la persona que aprende, durante un determinado periodo de haber recibido una adecuada educación. Dicho de otra manera, son las competencias

adquiridas por los estudiantes, que le servirán para aplicarlas en su rutina diaria durante toda la vida.

Son muchos y variados los factores asociados al rendimiento escolar, tales como situación socioeconómica, aspectos socioculturales, importancia de la biblioteca, cantidad de días en la escuela, ausentismo del estudiante o del profesor, clima del aula, ratio de alumnos, horas de estudio del alumno, expectativas de los maestros, de los padres de familia y de los estudiantes, años de experiencia del profesor, uso del CNB, materiales y equipo suficientes, apoyo de los padres de familia, liderazgo del director, valoración del desempeño estudiantil. El presente estudio solo tomó en cuenta las notas de fin de curso obtenidas por los estudiantes en el ciclo escolar 2022.

¿Cómo medir el rendimiento escolar?

El progreso de los estudiantes se mide por medio de técnicas y estrategias evaluativas, las cuales están vinculadas a las técnicas didácticas utilizadas en el proceso de aprendizaje, por medio de evaluación procesual. Sin embargo, en el trabajo de investigación se utilizaron las notas finales de los cursos de Matemáticas y de Comunicación y Lenguaje de los grados de 3o. 4o. y 5o. del nivel primario del ciclo escolar 2022 (de las muestras seleccionadas), tomadas del cuadro de registro que los profesores ingresan al Sistema de Registros Educativos (SIRE).

El objetivo principal del trabajo de tesis era «determinar la relación existente entre las competencias adquiridas por los profesores en su formación pedagógica PADEP/D y el rendimiento escolar de los estudiantes que atiende» (Olivar, 2024, pág. 25).

Partiendo del enunciado anterior, cabe preguntarse ¿cuál es la relación de la aplicación de competencias obtenidas por los profesores en su formación pedagógica PADEP/D y el rendimiento escolar de los estudiantes que atiende?



Fotografía: Prensa Libre

Metodología

La investigación fue realizada con enfoque mixto, diseño no experimental y alcance relacional/comparativo. Se trabajó con la población de profesores del nivel primario sector oficial en los catorce municipios del departamento de Escuintla.

Las muestras de la encuesta autoevaluativa de los profesores fueron probabilísticas, calculadas por medio de fórmulas estadísticas infinitas. Por no contar con el dato exacto de profesores que han participado en el programa, se dejó abierta la posibilidad de que respondieran los que así lo desearan. Se trabajó con un nivel de significancia de 95% de seguridad y 5% de probabilidad de error.

Una vez obtenidas las muestras se envió el enlace del formulario IGOC, que es una adaptación al contexto guatemalteco de la original cuyo autor es Petros Pashiardis, elaborado por medio de Google Forms, utilizando redes sociales. La técnica empleada fue la denominada bola de nieve jerárquica, en la cual se solicitó el apoyo a 18 supervisores escolares distritales del nivel primario de los 14 municipios del departamento de Escuintla. Estos, a su vez, enviaron a todos y cada uno de sus directores para que ellos los compartieran con todos los profesores de las

escuelas que lideran, tanto PADEP/D como No PADEP/D. La encuesta IGOC, como ya se mencionó, es una autoevaluación del desempeño de los profesores en el aula.

Mientras, en las notas evaluativas de los estudiantes del nivel primario, las muestras fueron no probabilísticas de tipo intencional. Estas fueron recibidas al concluir el ciclo lectivo 2022, tomados de los cuadros de registro de docentes participantes en el programa y de docentes no participantes en el programa.

Una vez determinada la cantidad de profesores a evaluar en su desempeño docente alterno, se procedió a revisar literatura de otros países relacionada con el tema, así como evaluaciones anteriores que varios autores han realizado al Programa PADEP/D y los monitoreos realizados por el MINEDUC durante los años 2017 al 2019 y 2023.

También se buscó literatura que proporcionara una lista de cotejo validada, para observar aspectos que evalúan el desempeño de los profesores presencialmente en las aulas. Se encontró un Formulario de observación en el aula, cuyo autor es Petros Pashiardis, Rector de la Universidad Abierta de Chipre, habiéndose tomado porque coincidió exactamente con los criterios que se evaluaron en la práctica docente cotidiana de los profesores. El investigador convirtió este formulario de observación en un

cuestionario de autoevaluación de los profesores (IGOC), quienes se encontraban trabajando a distancia debido a la suspensión de clases presenciales por pandemia covid-19.

El IGOC fue adaptado al contexto guatemalteco, como lo recomienda el autor, validado por medio de jueces expertos. Con las respuestas obtenidas de los jueces se calculó una V de Aiken. El resultado obtenido fue una V de Aiken de 0.89, lo cual refleja una Excelente Validez en el dominio de contenido.

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se enviaron por correo electrónico formularios del IGOC, como una autoevaluación a 4 profesores participantes del PADEP/D y 8 profesores No PADEP/D, con los cuales se calculó en Excel el Alfa de Cronbach. El resultado fue $\alpha = 0.92$, por lo que de acuerdo con los rangos se obtuvo una excelente confiabilidad.

Al tomar en cuenta los comentarios, sugerencias y recomendaciones de los jueces expertos, se analizaron los ítems que presentaron algunas inconsistencias. Se mejoró la redacción de otros ítems y se eliminaron los que correspondían, lo cual dio como resultado un IGOC con 35 ítems.

Resultados

Es relevante mencionar que todos los datos obtenidos en el trabajo de investigación no son generalizables, pues todo resultado no puede ser verdad absoluta. Estos son resultados de un estudio hecho en un momento determinado, año 2022, en un espacio situado, los catorce municipios del departamento de Escuintla, República de Guatemala, con una contextualización especial, la pandemia covid-19 y con una metodología pedagógica diferente, como era la educación a distancia (Olivar, 2024, pág. 178).

Se obtuvo un total de 981 respuestas. De ese total se descartó el 11.82% que corresponde a 116 profesores del nivel preprimario, quienes no forman parte del presente estudio. Sólo se trabajó con 31.50% de profesores PADEP/D que corresponde a 309 profesores del nivel primario y que cursaron o están cursando la carrera de profesorado o licenciatura de primaria intercultural e intercultural bilingüe. Se utilizó un grupo comparativo del 56.68 % y que corresponde a 556 profesores que no han participado en el programa.

Entre los hallazgos importantes se evidenció que la mayoría de los docentes encuestados son de sexo femenino (87.7 % contra un 12.3% de sexo masculino). El promedio de edades de los profesores participantes del PADEP/D es de 40 años. El promedio de las edades de los profesores No PADEP/D es mayor, pues hay un buen número de profesores que se ubican entre 40 a 60 años, incluyendo profesores que sobrepasan los 70 años. La mayoría de los profesores participantes o graduados del programa se encuentran clasificados en las letras B, C, D (4, 8 y 12 años de servicio respectivamente), del registro escalafonario.

Con los resultados obtenidos en la encuesta autoevaluativa, se elaboró una matriz en Excel, la cual fue analizada por medio de software estadístico. Se calculó la prueba denominada U de Mann Whitney. Los resultados estadísticos obtenidos en dicha prueba se pueden observar en la tabla que aparece a continuación.

Hipótesis Nula: «no existe diferencia significativa entre las medianas de la práctica docente de profesores PADEP/D con la práctica docente de profesores No PADEP/D».

Hipótesis Alternativa: «existe diferencia significativa entre las medianas de la práctica docente de profesores PADEP/D con la práctica docente de profesores No PADEP/D».

Prueba	Significancia (P valor)	Decisión
realizada U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000	Aceptar la hipótesis nula

Resultados estadísticos de la comparación del desempeño docente 2022

Fuente: elaboración propia con base en resultados de la encuesta autoevaluativa, respondida por profesores PADEP/D y NO PADEP/D. Olivar (2024)

En la tabla se puede observar que la significancia del P valor es igual a 1.000, por lo que al ser mayor que 0.005 se acepta la hipótesis nula. Lo cual significa que las medianas de los resultados del desempeño de profesores PADEP/D y No PADEP/D no presentan diferencia significativa.

En relación con el rendimiento de los estudiantes se calcularon estadísticos descriptivos, lo cual evidenció que el rendimiento de los estudiantes cuyo profesor ha participado en el programa es mayor al de los estudiantes cuyo profesor no ha participado en el PADEP/D. Se estableció una diferencia de 5.33 puntos promedio en el área de las Matemáticas. Los estadísticos inferenciales no paramétricos de dichas notas, la U de Mann Whitney indican que las diferencias entre las notas evaluativas de Matemáticas de estudiantes con profesor PADEP/D y No PADEP/D no son significativas.

Hipótesis Nula: «no existe diferencia significativa entre las medianas de los resultados evaluativos de matemática, del ciclo escolar 2022, obtenidos por dos muestras de estudiantes del nivel primario en Escuintla, con profesores PADEP/D y No PADEP/D».

Hipótesis Alternativa: «existe diferencia significativa entre las medianas de los resultados evaluativos de Matemáticas, del ciclo escolar 2022, obtenidos por dos muestras de estudiantes del nivel primario en Escuintla, con profesores PADEP/D y No PADEP/D».

Como se puede observar en la tabla que antecede la significancia es de 0.680. Al ser mayor que 0.05 se acepta la hipótesis nula planteada, lo cual confirma que las diferencias entre las medianas de las notas evaluativas de Matemáticas de estudiantes con profesor PADEP/D y profesor No PADEP/D no son significativas.

Esos datos concuerdan con lo expresado por Martínez, Guevara, y Valles (2016) quienes afirman que «los profesores que consideran ellos (sic) que la calidad educativa no solo depende de su desempeño docente, sino que existen cuatro factores asociados: la escuela, el contexto, docente y gobierno, los cuales deben ser vinculantes y trabajar en forma colaborativa» (pág. 123).

En el caso del rendimiento escolar en el curso de Comunicación y Lenguaje al calcular estadísticos descriptivos se evidenció una diferencia 7.14 puntos promedio a favor de los estudiantes cuyo profesor es PADEP/D. Sin embargo, esa diferencia resultó ser no significativa en el cálculo de la U de Mann Whitney.

Hipótesis nula: «no existe diferencia significativa entre las medianas de los resultados evaluativos de Comunicación y Lenguaje, del ciclo escolar 2022, obtenidos por dos muestras de estudiantes del nivel primario en Escuintla, una con profesor participante del PADEP/D y la otra con profesor No PADEP/D».

Prueba	Significancia	Decisión
U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.680	Se acepta la hipótesis nula

Resultados del rendimiento escolar en Matemáticas, ciclo escolar 2022.
Fuente: elaboración propia con base a notas evaluativas ciclo escolar 2022.

Hipótesis alternativa: «existe diferencia significativa entre las medianas de los resultados evaluativos de Comunicación y Lenguaje, del ciclo escolar 2022, obtenidos por dos muestras de estudiantes del nivel primario en Escuintla, una con profesor participante del PADEP/D y la otra con profesor No PADEP/D».

Como se puede observar en la tabla anterior la significancia es 0.386 por lo que al ser mayor a 0.05 la decisión según se remarca en la tabla consiste en retener la hipótesis nula. Lo cual indica que no existe diferencia significativa entre las medianas de las notas evaluativas de ambos grupos.

Discusión de resultados

Los estadísticos descriptivos orientan que la práctica docente de los profesores PADEP/D está influenciada en mínima cantidad, por las competencias adquiridas en su formación en el programa, pero dicha diferencia no es significativa. Esto lo evidenciaron los cálculos estadísticos con prueba no paramétrica de carácter inferencial.

De igual manera, al realizar los cálculos estadísticos descriptivos con las notas evaluativas de los estudiantes, el rendimiento escolar aparece influenciado por las competencias adquiridas en la formación pedagógica recibida en el programa, ya que los estudiantes cuyos profesores son PADEP/D poseen mejores notas, tanto en Matemáticas, como en Comunicación y Lenguaje en el ciclo lectivo 2022. Sin embargo, las diferencias no son significativas, según lo evidencia el cálculo de la U de Mann-Whitney con los dos grupos.

Los resultados del presente estudio coinciden con lo expresado por Harris y Sass (2010) y Burho (2016), quienes expresaron que las actualizaciones recibidas por los profesores no tienen impacto positivo y significativo en el rendimiento escolar. Contrario a lo expresado por Angrist y Lavy (1998), quienes demuestran que las actualizaciones recibidas por los profesores sí tienen impacto positivo significativo en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Prueba	Significancia	Decisión
U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.386	Se acepta la hipótesis nula

Resultados del rendimiento escolar en Comunicación y Lenguaje, ciclo escolar 2022
Fuente: elaboración propia con base a notas evaluativas, ciclo escolar 2022.

Conclusiones

En la actualidad, el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D) no logra mejorar significativamente el desempeño docente de los profesores graduados y participantes. Las respuestas fueron similares en los dos grupos: profesores PADEP/D y profesores No PADEP/D. Probablemente, debido a que los profesores que no han asistido al programa trabajan utilizando el Currículo Nacional Base (CNB), el cual usa como metodología pedagógica el Constructivismo por competencias, igual que la metodología que se utiliza en el PADEP/D.

No existe relación significativa de las competencias adquiridas por los profesores en el programa, que influya el rendimiento escolar de los estudiantes que atiende. Sin embargo, los resultados obtenidos evidencian una mejora en las actitudes relacionales entre profesores y estudiantes. Estas dejan de ser autoritarias y pasan a ser amistosas y de respeto mutuo; un mejor clima del aula y la aplicación de estrategias didácticas y evaluativas innovadoras, pero esas competencias en conjunto no son suficientes para lograr un mejor rendimiento escolar en los estudiantes que atiende, comparado con el grupo de estudiantes cuyo profesor es No PADEP/D.

Los profesores-estudiantes ya no son solo receptores de conocimientos. Han mejorado su participación y desempeño cuando reciben clases. Esa práctica la han trasladado a sus propios estudiantes en el nivel primario, habiendo fomentado la participación de cada uno de los estudiantes, de tal manera que a los niños ya no les da temor participar en todas las actividades que se les requiere. Los profesores se han convertido en facilitadores del aprendizaje, más preocupados de cuánto aprenden los niños que de cuánto contenido ellos enseñan.

Los estudiantes están dejando de ser pasivos para convertirse en estudiantes activos y participativos. El proceso educativo está centrado en el aprendizaje del estudiante, en las estrategias que utiliza para estudiar, llegando a ser autónomo y generador de conocimientos.

El porcentaje de profesores que no utilizan siempre la autoevaluación y coevaluación es de 36.1%, pues sólo el 63.9% respondieron que siempre lo hacen. Siendo estas unas de las estrategias muy importantes para el trabajo colaborativo, se interpreta que

muchos profesores no hacen trabajos grupales (colaborativos). Aún utilizan los exámenes de respuestas cortas con tinte memorístico en sus evaluaciones.

A pesar de existir una diferencia mínima en el desempeño docente, se hace imprescindible que el profesor PADEP/D mejore aún más su desempeño para que la diferencia sea significativa. Es decir, los estudiantes con profesor PADEP/D debieran estar arriba por lo menos con diez (10) puntos promedio en cada clase sobre los estudiantes cuyo profesor no ha participado en el Programa.

No existen monitoreos ni evaluación del desempeño a los docentes del Programa Académico de Profesionalización Docente (PADEP/D). Se recomienda sistematizar un proceso de evaluación y monitoreo de formadores. Esta postura coincide con lo expuesto en la evaluación hecha al programa (Burgos, 2012).

Ha pasado más de una década del inicio del programa y todavía persisten las sugerencias de mejora al programa planteadas por los autores de las evaluaciones anteriores citadas; fortalecer permanentemente la calidad de los catedráticos universitarios en el programa; más acompañamiento en las sedes; mejorar lo técnico administrativo; comunicación asertiva entre los actores del proceso educativo y la aplicación del modelo pedagógico bilingüe intercultural. La mayoría de las sugerencias de mejora planteadas coinciden con lo planteado en una de las evaluaciones al programa realizada por Ureta y Espinoza (2016, pág.41).

Es importante profundizar en investigaciones cualitativas observacionales para verificar las causas del por qué la formación en el programa no influencia positivamente la práctica docente de los graduados y de los participantes del Programa Académico de Desarrollo y Profesionalización Docente PADEP/D.

Referencias

A

Burgos, A. (2011). La formación continua y el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente. Guatemala: Mineduc. Alice Burgos. padep-d.pdf.

B

Burho, J. (2016). La relación entre la formación Padep/d, otros factores asociados y el rendimiento escolar. Guatemala: Mineduc.

E

Enríquez, J., Cabrera, L., Cabrera, A., & Herrera, M. (2021). La profesionalización pedagógica y su necesidad en los docentes de la educación médica cubana. *EDUMECENTRO*, 13(2).

G

García-Retana, J. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista educación*, 113-132. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649>.

H

Harris, D. y. (2007). Teacher training, teacher quality, and student achievement. . Washington D.C.: the Urban Institute: CALDER working paper, 1.

L

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y recomendaciones. *School Performance*, 3(1), 313-386. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

M

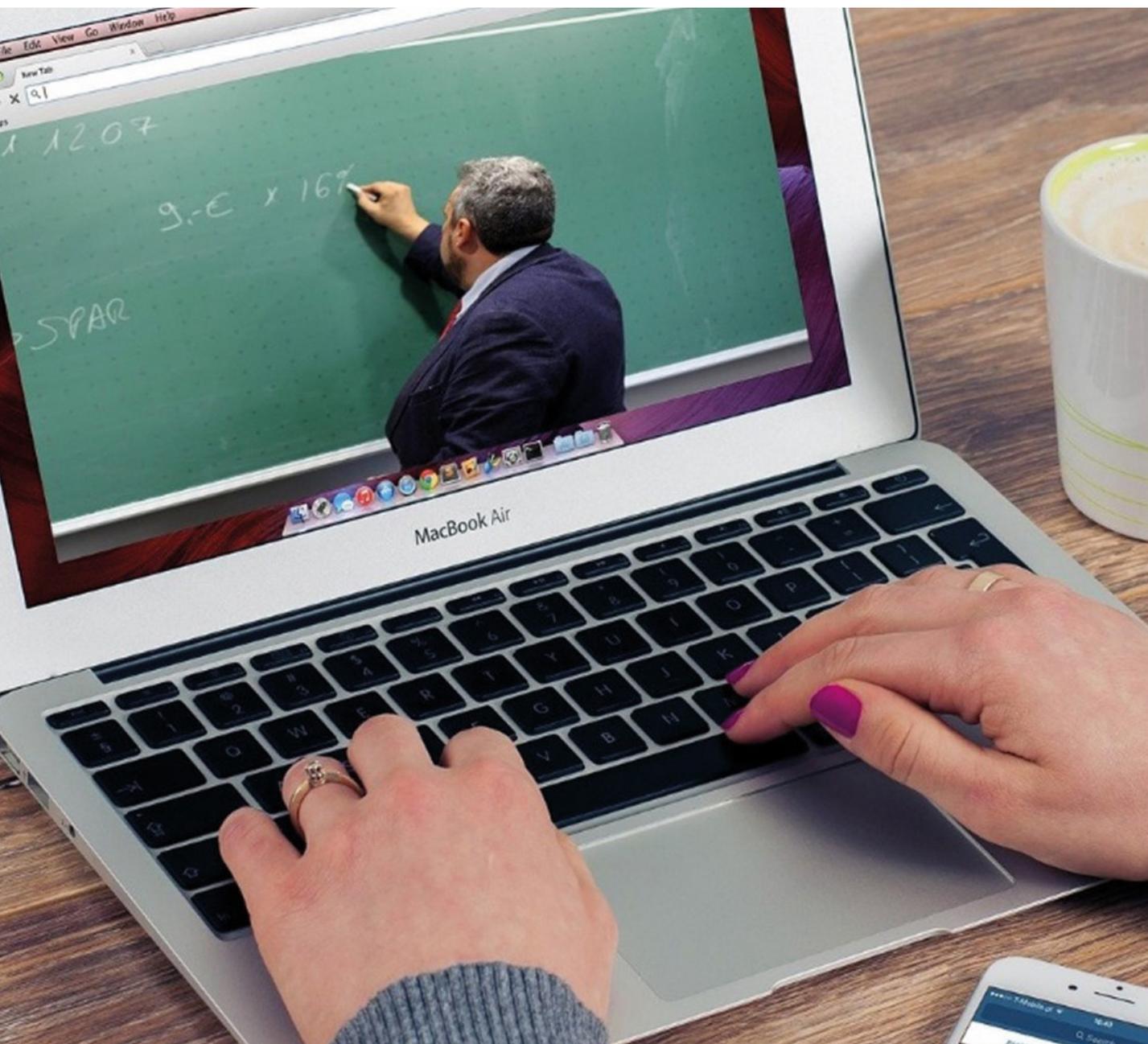
Martínez, G. Guevara, A. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. Ra Ximhai. Retrieved 6 de abril de 2022.

O

Olívar, J. (2024). Formación pedagógica en Programa Académico de Desarrollo y Profesionalización Docente y rendimiento escolar de los estudiantes. USAC.

U

Ureta, F. y Espinoza, E. (2016). Evaluación de la tercera, cuarta y quinta cohortes del Padep/d. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. <https://doi.org/http://www.mineduc.gob.gt/>



La educación en línea requiere de un gran trabajo previo de diseño instruccional de los contenidos. Fotografía de Pixabay.

Desafíos que enfrentan los profesores de nivel medio en su preparación tecnológica

Challenges faced by middle level teachers in their technological preparation.

Darlyn Azucena Marroquín (autora)

Resumen

Los objetivos del estudio son: a) Determinar la preparación tecnológica de los estudiantes de un profesorado y una licenciatura en educación de la Universidad de San Carlos de Guatemala. b) Identificar la preparación tecnológica que reciben durante su formación universitaria. c) Determinar cómo la preparación tecnológica de los docentes afecta el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación virtual, según la percepción de los estudiantes. La investigación se trabajó desde un enfoque mixto, diseño concurrente y alcance descriptivo. El análisis de los datos se realizó de manera inductiva y para la recolección de datos se utilizaron las técnicas de encuesta, la entrevista, microrrelatos de vida y revisión documental. La muestra era de 241 estudiantes de primero, segundo y tercer año del profesorado y licenciatura en educación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, plan sabatino. El estudio permitió conocer la preparación tecnológica de los estudiantes que trabajan como profesores de enseñanza media al momento de realizar sus estudios y la que adquieren durante su formación en la universidad. Se constató que la preparación tecnológica del docente afecta de manera positiva y negativa el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: desafíos, preparación, tecnológica, formación y estudiantes.

Abstract

The objectives of the study are: a) To determine the technological preparation of students for teachers and graduates in education at the Universidad de San Carlos de Guatemala. b) To identify the technological preparation they receive during their university education. c) To determine how the technological preparation of teachers affects the teaching-learning process of virtual education, according to the students' perception. The research was based on a mixed approach, concurrent design and descriptive scope. The data analysis was carried out inductively and the techniques used for data collection were surveys, interviews, life micro-stories and documentary review. The sample consisted of 241 students in their first, second and third years of pedagogy and bachelor's degree in education at the Universidad de San Carlos de Guatemala, Saturday plan. The study made it possible to know the technological preparation of the students who work as secondary school teachers at the time of their studies and that which they acquire during their training at the university. It was found that the technological preparation of teachers positively and negatively affects the teaching-learning process.

Keywords: challenges, preparation, technological, training and students.

Introducción

En Guatemala, a partir de la pandemia del covid-19, se desplegaron diferentes modalidades y opciones de educación: el modelo sincrónico, asincrónico e híbrido. Se contó con apoyo de programas regulares de televisión y radio, así como de guías de trabajo y estudio, en todos los niveles educativos. Para el desarrollo de las diferentes modalidades de estudio, los docentes tuvieron que hacer diferentes ajustes al currículum, así como seleccionar las competencias pertinentes tomando en cuenta la coyuntura y el contexto. Los docentes se vieron desafiados en la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual. Para ello, requerían de una preparación tecnológica adecuada. El uso de la tecnología y el acceso a a esta fue uno de los factores que influyó en la posibilidad de continuar con el proceso educativo, convirtiéndose en la principal herramienta de comunicación e interacción de toda la comunidad educativa y en todo nivel de estudio.

Se presentan los resultados de la investigación efectuada, con el fin de analizar los desafíos de la preparación tecnológica que enfrentaron durante la pandemia por covid-19 los profesionales de nivel medio, quienes a la vez son estudiantes de un profesorado y una licenciatura en educación de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El estudio se realizó bajo un enfoque mixto, diseño concurrente, y alcance descriptivo. El abordaje de la parte cuantitativa fue no

experimental y transversal y la parte cualitativa, fenomenológico. En los datos se utilizó el método inductivo. Para la recolección de datos se utilizó la encuesta, la entrevista, los microrrelatos de vida y la revisión documental. Se identificó que la preparación tecnológica del estudiante es variable de acuerdo con las posibilidades que ha tenido de autoformarse. Por su parte, la formación recibida en su preparación profesional no es suficiente, debido a que no recibieron orientaciones didácticas en relación con el uso de la tecnología educativa. Se identificó también que los profesores universitarios carecían de los conocimientos necesarios para el uso de las TIC, lo que limitó la aplicación de metodologías y la aplicación de tecnologías novedosas que incidieron en el alcance de las competencias con sus estudiantes.

Materiales y métodos

La investigación se enmarcó en un enfoque mixto, diseño concurrente y, alcance descriptivo, se utilizó el análisis de datos inductivo. La recolección de estos se realizó a través de la encuesta, la entrevista, microrrelatos de vida, así como la revisión documental. La muestra se eligió de manera intencional por conveniencia y quedó definida por 241 estudiantes de primero, segundo y tercer año de una licenciatura en educación. Cabe hacer mención que uno de los criterios de inclusión es que los participantes fueran profesores de enseñanza media activos y a la vez estudiantes de la licenciatura.



Fotografía: dca.gob.gt

Resultados

Los datos obtenidos evidencian que el 80% de profesores cuenta con internet residencial y el 20% con plan postpago, así como internet por medio de recargas electrónicas. En cuanto al equipo de cómputo, el 80% cuenta con equipo propio, mientras que el 20% comparte el dispositivo con otra persona.

Respecto a la preparación tecnológica, se vieron en la necesidad de formarse de manera autodidacta, con la participación en cursos, diplomados, Webinars y otros. El 65% recibió formación en tecnología y el 35% no había participado en ningún proceso de formación. Las plataformas conocidas y utilizadas con mayor frecuencia en el desarrollo de clases fueron Edmodo, Moodle, Schoology, Classroom y otros. Las plataformas de mayor uso para la transmisión de clase virtuales fueron Google meet, Zoom y Teams. El 40% de los estudiantes manejaban el paquete completo de Microsoft Office; el 40% solo Word, PowerPoint y Excel y el 20% les costaba o no sabían utilizarlos.

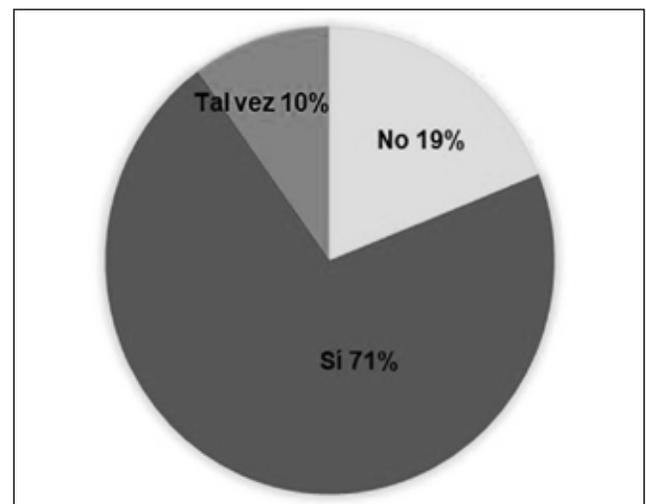
En cuanto a su proceso formativo en el profesorado o licenciatura, el 20% de los estudiantes refirió haber recibido orientación para el uso de las plataformas educativas y el 80% lo desconocía. Con respecto al manejo de las plataformas clases sincrónicas el 75% expresó que no las aprendió en la carrera universitaria, aunque el 25% indicó que sí adquirió las competencias tecnológicas necesarias. El 51% refirió que no existe un curso de informática dentro del pensum de estudios de su carrera y el 35% indicó que no sabe, aunque un 14% refirió que sí. Dicha información se confrontó con la revisión del plan de estudio de las carreras del plan fin de semana del profesorado y licenciatura y se apreció que no existe un curso específico relativo a la tecnología en educación. Cabe resaltar que, según los estudiantes, el 80% de sus docentes no hace uso didáctico de la tecnología, a pesar de abordar la importancia de su utilidad durante las clases.

Además, la revisión documental permitió identificar que en el programa de estudios del profesorado y licenciatura no contiene competencias relacionadas al uso de la tecnología y que las metodologías y planeación no contemplan la utilidad de herramientas digitales. Las plataformas y herramientas tecnológicas que manejan los estudiantes han sido aprendidos de manera autodidacta o son

resultados de aprendizajes previos.

Respecto a si la preparación tecnológica de los docentes puede afectar el proceso de enseñanza aprendizaje, el 71% de los estudiantes (profesores en servicio) indicaron que sí, el 10% que tal vez y el 19% que no. En el aspecto positivo los estudiantes expresaron que «Aprendí a ser autodidacta», «Utilicé herramientas que desconocía», «Innovar día a día», «Tomé de ejemplo los recursos o herramientas que utilizaban mis catedráticos para ponerlos en práctica» y «La situación me obligó a tomar cursos en línea en tecnología».

En el aspecto negativo indicaron: «No conocía las herramientas digitales», «No podía interactuar con los licenciados, porque no sabía cómo», «Tuve que pedir ayuda», «La universidad no prepara para la virtualidad, prepara para la presencialidad», «Me sentí limitado», «Falta de tiempo para poder ingresar a cursos por mi cuenta», «No puedo utilizar herramientas básicas para desarrollar mi clase, por ejemplo, Canva».



Nota: Elaboración propia

Figura 1.

La preparación tecnológica del docente afecta el proceso de enseñanza- aprendizaje
Fotografía: dca.gob.gt

Categorías	f	Expresiones de los estudiantes
Internet	17	"Mala señal de internet" "Mis estudiantes no cuentan con internet en casa" "Los docentes, también tenemos problemas de conexión"
Falta de recursos	16	"Muy pocos estudiantes poseen equipo de cómputo en casa" "No hay recursos ni en la escuela ni en las casas de mis estudiantes"
Preparación tecnológica	13	"Desconocimiento de recursos tecnológicos" "El uso de nuevas herramientas tecnológicas, ya que la situación nos obligó a actualizarlos"
Motivación	7	"Poco interés" "Están en casa tiene distractores y no prestan atención" "Los alumnos están desmotivados, ellos prefieren la presencialidad"
Comprensión lectora	6	"Los recursos literarios son escasos" "No todos los libros son gratuitos para leerlos en línea" "Mis estudiantes perdieron el hábito lector, después de dos años de pandemia"
Comunicación	4	"Poca comunicación con mis estudiantes" "Los estudiantes no dan seguimiento a las observaciones que se les hace en sus trabajos"
Padres de familia	2	"Poco apoyo de los padres de familia" "Los padres de familia se desentienden de sus responsabilidades al trabajar desde casa"
Problemas de visión	1	"Calificar tareas a través de una pantalla, dificulta la vista"

Nota: Elaboración propia

Tabla 1

Obstáculos o dificultades que como docente ha enfrentado durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Comunicación y Lenguaje en tiempos de covid-19.

Análisis y discusión de resultados

En relación con la preparación tecnológica, los estudiantes de la Licenciatura en Educación, en su mayoría no cuenta con una certificación de estudios relacionado con el manejo de tecnología, mientras que la minoría sí posea certificación. Esta situación los ha obligado a aprender de manera autodidacta, ya que reconocen la importancia de su aprendizaje, por medio de investigaciones, Webinars, videos tutoriales, talleres y otros. Al respecto, Sánchez (2011) destaca que es beneficioso e importante implementar en el pensum de estudio, cursos de tecnología educativa, que permita el acceso a información por medio de las plataformas con enfoques educativos, y el sistema educativo debe crear las condiciones para acceder a las TIC para que los estudiantes mejoren su desempeño académico.

Las TIC pueden ser herramientas de gestión del conocimiento para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Tello (2007) resalta que, si no se incluyen las herramientas tecnológicas dentro de la formación de los estudiantes, poco se podrá avanzar en el desarrollo de competencias para entrar a un mundo nuevo lleno de información de fácil acceso para estudiantes y docentes. Acerca de la preparación tecnológica de los estudiantes de Licenciatura en Educación, se identificó que los estudiantes consideran necesaria la puesta en práctica de cursos y/o programas de estudio orientados a la tecnología educativa, durante su formación docente. El 75% de los estudiantes asegura no haber recibido orientaciones didácticas sobre el uso de la tecnología educativa y su aplicación, situación que dificultó su desempeño durante la obligada migración a la virtualidad que se vivió por efectos de la pandemia del covid-19.

Vidal (2020) destaca que los factores que intervienen en el desuso de las herramientas tecnológicas educativas por parte de los docentes son el desconocimiento, y falta de uso y desactualización en las Tic. Por lo tanto, es necesario generar espacios de aprendizaje intencionados para que los profesores se familiaricen con su uso. Esto permite un óptimo proceso educativo.

La preparación tecnológica afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gill y Guillen (2018) señalan que las últimas generaciones no consideran la innovación en el uso de las Tic, pues consideran que no afecta su aprendizaje. Solo es utilizado para la comunicación con los más cercanos. Pero los hallazgos indican que la preparación tecnológica afecta el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, para que no se vea afectado es necesario la aplicación de recursos, metodologías y planeación centradas en el uso de la tecnología, que permita desarrollar competencias digitales en el proceso educativo. Las Tic enriquecen el aprendizaje, desarrollando habilidades tecnológicas aplicables en diferentes ámbitos. (Bates, 2003).

Además, se pudo verificar que existen obstáculos que interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre ellas: la insuficiente o inadecuada preparación tecnológica del docente; la falta de acceso a internet; escasos recursos tecnológicos. Esteche y Wasmuth (2020) manifiestan que el factor más evidente que afecta a los estudiantes es el económico, lo cual ocasiona el incremento de los índices de deserción cuando la educación se imparte de manera virtual.

Conclusiones

La preparación tecnológica del estudiante de un profesorado y una licenciatura es deficiente. Sólo el 25% de los estudiantes posee certificaciones de estudio tecnológico, mientras el resto tuvo que aprender de forma autodidacta.

La preparación tecnológica que reciben en su formación profesional es baja. Más del 75% de los estudiantes no recibió orientaciones didácticas sobre el uso de la tecnología educativa durante su formación como docentes. Además, sus profesores carecen de conocimientos tecnológicos al impartir sus clases, debido a la falta de programas de actualización y preparación. Las programaciones y/o planeación

de los cursos del pensum de estudios del profesorado y licenciatura no evidencian el uso de la tecnología, tanto en la metodología como en el desarrollo de competencias.

De acuerdo con los estudiantes, la preparación tecnológica de los docentes afecta el proceso de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual de educación y este desconocimiento limita el desarrollo de competencias. Se debe fortalecer la formación docente en relación a la planificación de los aprendizajes, por lo que se debe involucrar en el uso de la tecnología en todos los cursos debido a que esto contribuye al desarrollo de las habilidades tecnológicas en los estudiantes.

Se tiene conocimiento de que, a partir del segundo semestre 2023, en la unidad académica donde se realizó el estudio, se ha iniciado un programa de preparación del profesorado en el uso de la tecnología, quienes están migrando sus programas a una plataforma virtual bajo el diseño instruccional ADDIE.

Referencias

- B**
Bates, J. (2003) Un estudio sobre el aprendizaje interactivo basado en la televisión en el hogar. Pjb Associates. <http://www.pjb.co.uk/t-learning/contents.htm>
- E**
Esteche, E. y Wasmuth, G. (2020) Factores que inciden en la educación virtual en tiempos de pandemia (covid-19) de los estudiantes universitarios en una universidad privada. Docentes de Iberoamérica frente a la pandemia. Desafíos y respuestas 25-35. <http://formacionib.org/desafios.pdf#page=27>
- G**
Gill, O. y Guillén, M. (2018) Uso de las Tic como propuestas metodológicas en la enseñanza de la Lengua y Literatura Castellana. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9188>

S

Sánchez, R. (2021). Entorno virtual de aprendizaje como estrategia de Enseñanza en Lenguaje y Comunicación para Décimo año en la Escuela Eva Batallas (tesis de pregrado, Universidad Técnica de Machala). Repositorio digital de la Universidad Técnica de Machala. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/16868>

T

Tamayo, M. (2003) *El proceso de la investigación científica* (4a. ed.) Limusa.

Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (Tic) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 4 (2), 1-8. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v4n2tello/3051221-2-PB.pdf>

V

Vidal, D. (2020). Factores que intervienen en el uso de las plataformas educativas. *Revista de Educación Superior*, 1 (1), 81-89. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v1i1.9>



Un niño sentado entre las ruinas de una escuela en el centro de Gaza, en junio de 2024. (Fotografía: UNRWA/Fadi Thabet-) Fotografía: Fadi Thabet.

Escolasticidio: borrar la memoria, silenciar la disidencia y hacer la guerra a la educación

Scholasticide: Erasing Memory, Silencing Dissent, and Waging War on Education from Gaza to the West

Resumen

El término escolasticidio lo utilizó la profesora palestina de la Universidad de Oxford, Karma Nabulsi, en el que se combina el prefijo latino schola, escuela, con el sufijo latino cidio, matar. Es una matanza masiva, sistemática y planificada, con el objetivo de destruir a la escuela y a los escolares.

El escolasticidio es el educacidio o educidio. Se refiere a la destrucción sistemática, total o parcial, de la vida educativa de un grupo nacional, étnico, religioso o racial y de sus formas de organización educativa y cultural, como hoy acontece con el pueblo palestino.

Palabras clave: Gaza, genocidio, Palestina, sionismo, escuelas palestinas

Abstract

Palestinian Oxford University professor Karma Nabulsi, combining the Latin prefix schola, school, with the Latin suffix cidio, to kill, used the term scholasticide. It is a systematic and planned mass murder, with the aim of destroying the school and the schoolchildren.

Scholasticide is educacide or educide. It refers to the systematic destruction, completely or in part, of the educational life of a national, ethnic, religious or racial group and its forms of educational and cultural organization, as is happening today with the Palestinian people.

Keywords: *Gaza, genocide, Palestine, Zionism, Palestinian schools, Palestinian schools.*

Terrorismo de Estado en la era de las zonas de exterminio

Lo que distingue a la guerra de Israel contra Gaza no son sólo sus violentas operaciones militares, marcadas por el asesinato indiscriminado de mujeres y niños, sino también su implacable ataque a la disidencia, la crítica e incluso la más leve oposición a sus violaciones de derechos humanos y crímenes de guerra condenados internacionalmente. La continua y brutal campaña militar de Israel, unida a sus «políticas de extrema inhumanidad contra el pueblo palestino», está inextricablemente vinculada a un esfuerzo sancionado por el Estado para legitimar y normalizar sus acciones en Gaza [1]. Esto incluye librar una guerra ideológica de censura y difamación contra cualquier desafío —sin importar su fuente— a lo que Kenneth Roth, cofundador de Human Rights Watch, condena como «el sistema de apartheid de Israel» [2] y lo que Aryeh Neier, superviviente del Holocausto y cofundador de Human Rights Watch, describe como «genocidio contra los palestinos en Gaza» [3].

El alcance total del asalto de Israel a Gaza se revela a través de sus implacables acciones militares, caracterizadas por la violencia indiscriminada contra mujeres, niños, ancianos y no combatientes. Según el Observatorio Euromediterráneo de Derechos Humanos, la escala de destrucción impuesta a Gaza no sólo es devastadora, sino éticamente inimaginable. Desde el comienzo de la guerra, y hasta finales de noviembre de 2023, Israel habría lanzado más de 25,000 toneladas de explosivos sobre la Franja de Gaza, una fuerza equivalente a dos bombas nucleares. Esto significa que el poder destructivo de los explosivos lanzados sobre Gaza en poco más de dos meses supera al de la bomba lanzada sobre Hiroshima [4]. Según el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, el uso de bombas tan altamente destructivas en zonas residenciales constituye un crimen de guerra.

Las consecuencias de estos bombardeos se mostraron trágicamente el 10 de agosto de 2024, cuando Israel bombardeó la escuela Tab'in de Gaza, un hecho angustiosamente habitual. La escuela había dado cobijo a casi 2,500 personas que huían de zonas demolidas, muchas de las cuales eran niños. Las bombas israelíes apuntaron a una sala de oración al

amanecer, donde cientos de personas estaban rezando. Según una investigación de Euro-Med Monitor, «murieron más de 100 palestinos, entre ellos varias familias [enteras]». El inmenso poder destructivo de las bombas redujo los cuerpos de las víctimas a restos destrozados y quemados, y dejó a muchos otros con heridas graves [5]. La CNN informó de que Fares Afana, director de los Servicios de Ambulancias y Emergencias del norte de Gaza, declaró que todos los atacados «eran civiles: niños desarmados, ancianos, hombres y mujeres» [6]. Euro-Med Monitor no encontró pruebas de que la escuela «se estuviera utilizando para objetivos militares» [7]. A pesar de las pruebas documentadas de los continuos asesinatos, secuestros, inanición forzada y tortura de palestinos por parte de Israel, incluidos niños [8], Netanyahu y los miembros de su gabinete han afirmado asombrosamente que Israel tiene «el ejército más moral del mundo» [9].

Israel ha matado a más de 40,000 palestinos. Save the Children informa de que «se calcula que más de 15.000 niños han muerto a causa del implacable asalto israelí a la Franja [al tiempo que estima] que hasta 21,000 están desaparecidos» [10]. Es posible que el número total de muertes esté enormemente infravalorado. Rasha Khatib, Martin McKee y Salim Yusuf, tres funcionarios de sanidad, declararon en *The Lancet*, una prestigiosa revista médica británica revisada por expertos, que, como resultado de las muertes causadas por la violencia indirecta en lugar de la directa, es probable que el número real de muertes esté más cerca de 186.000 [11]. Andre Damon, que escribe en la World Socialist Web Site, señala que Israel está librando una guerra de exterminio contra el pueblo palestino y que su objetivo no es sólo «...masacrar a decenas de miles de personas, sino también destruir todos los aspectos de la civilización en Gaza, contribuyendo a la muerte de decenas de miles de personas por desnutrición, enfermedades contagiosas y falta de atención sanitaria» [12]. El horror atroz de esta violencia se ve subrayado por su implicación en actos de profunda brutalidad, como el bombardeo de escuelas, la tortura de prisioneros [13], el uso del hambre como arma y el ataque a hospitales y a gran parte de las instalaciones sanitarias de Gaza, entre otras políticas bárbaras.

Estos actos han sido condenados como genocidio por grupos jurídicos como el Centro de Derechos Constitucionales, más de 50 gobiernos, incluido el de Sudáfrica, y varias agencias de Naciones Unidas y organizaciones

no gubernamentales [14]. Además, la Corte Penal Internacional (CPI) está estudiando una petición de su fiscal, Karim Khan, para que dicte órdenes de detención contra el primer ministro Benjamin Netanyahu y el ministro de Defensa israelí Yoav Gallant por cometer «crímenes de guerra contra la humanidad en la Franja de Gaza» [15]. Khan también ha solicitado órdenes de detención similares contra algunos dirigentes de Hamás.

Como señala la académica judía Judith Butler, los líderes de la extrema derecha israelí han hecho públicos y sin pedir disculpas sus planes eliminacionistas tras el ataque de Hamás del 7 de octubre. Su objetivo ha sido socavar sistemáticamente «el sustento, la salud, el bienestar y la capacidad [de los palestinos] de subsistir» en medio del vengativo y desproporcionado ataque militar de Israel [16]. Tras el ataque terrorista sorpresa de Hamás, el ministro de Defensa israelí, Yoav Gallant, pidió el asedio total de Gaza y declaró: «No habrá electricidad, ni alimentos, ni combustible, todo está cerrado. Estamos luchando contra animales humanos, y actuamos en consecuencia» [17]. Algunos ministros israelíes han pedido que se lance una bomba atómica sobre Gaza [18].

En una declaración que desafía los límites morales y legales, el ministro de Finanzas de Israel, Bezalel Smotrich, afirmó que «nadie en el mundo nos permitirá matar de hambre a 2 millones de personas, aunque pueda estar justificado y ser moral para liberar a los rehenes» [19]. El comentario de Smotrich no sólo trivializa el sufrimiento de millones de personas, sino que también pasa por alto un hecho crítico: la inanición deliberada de civiles es inequívocamente un crimen de guerra. Este es el lenguaje de los políticos fascistas que hablan con el peso de los cadáveres en la boca y la sangre en las manos. Esta retórica deshumanizadora no sólo se dirige a los combatientes de Hamás, sino que se extiende a toda la población de Gaza, etiquetando de hecho a todos los palestinos como terroristas y menos que humanos. Al deshumanizar a todo un grupo, esta retórica facilita y legitima la opresión de Israel sobre todos los palestinos, justificando la negación de las necesidades humanas básicas y la comisión de crímenes de guerra.



Niños palestinos corren mientras huyen de los bombardeos israelíes en Rafah, en el sur de Gaza, el 6 de noviembre de 2023. Fotografía: AFP/Getty Images/Mohammed Abed.

El objetivo último de la guerra de Israel en Gaza parece ser la erradicación de cualquier posibilidad de un Estado palestino y la eventual expulsión de los palestinos de su tierra. Esto es evidente en el «asedio total» que se está produciendo en Gaza y en la oposición explícita de Netanyahu a la futura existencia de un Estado palestino. Teniendo en cuenta el actual asalto de Israel a Gaza, que casi ha borrado las perspectivas de supervivencia diaria de sus habitantes, este objetivo resulta más claro. Sharon Zhang subraya este punto señalando que Netanyahu ha declarado explícitamente su intención de «anular cualquier esperanza de la existencia de un Estado palestino en su totalidad» [20]. Ella escribe:

Los defensores de los derechos de los palestinos han afirmado que éste ha sido el plan de las autoridades israelíes desde el principio, ya que las fuerzas israelíes masacran a los palestinos en masa en Gaza mientras se esfuerzan por borrar las pruebas de que alguna vez existieron palestinos en la región. Sin embargo, ésta es una de las declaraciones más claras hasta ahora del propio Netanyahu en medio del actual asedio, lo que sugiere su confianza en que podrá llevarlo a cabo con la ayuda de aliados como Estados Unidos [21].

En varios artículos, Kenneth Roth ha escrito elocuentemente sobre las violaciones del derecho internacional por parte de Israel [22]. Sostiene que ninguna de las acciones de Hamás, por horribles que sean, justifican la violación de las leyes de la guerra por parte de Israel. Afirma que «el gobierno israelí ha violado repetidamente el derecho internacional humanitario de formas que equivalen a crímenes de guerra». Señala los ataques de Israel contra estructuras civiles, como escuelas, museos y bibliotecas. Cita la afirmación de Haaretz de que «Israel ha creado “zonas de muerte” donde los soldados disparan a cualquiera que entre, armado o no». Señala la destrucción de hospitales por parte de Israel, sus torturas a palestinos detenidos y cómo algunos detenidos «han muerto bajo custodia militar [mientras que a otros], según informes, se les han tenido que amputar miembros debido a las heridas sufridas por el esposamiento prolongado». Sostiene que el gobierno israelí ha «impuesto enormes obstáculos a la entrega de ayuda, en particular de alimentos, una política que equivale a utilizar el hambre como arma de guerra» [23]. Lo que Roth deja claro y lo que

muchas naciones occidentales han ignorado es que Israel es un Estado canalla culpable de horribles crímenes de guerra y que ha violado repetidamente el derecho internacional.

Los crímenes de guerra hacen más que destruir cuerpos; erosionan la moralidad, la memoria y los hábitos profundamente arraigados de la conciencia pública. La brutalidad de las acciones militares de Israel en Gaza es dolorosamente evidente en las imágenes de cuerpos de niños, destrozados en medio de mezquitas, hospitales y escuelas bombardeados. Estas atrocidades se justifican a menudo con un discurso de deshumanización y autodefensa, una narrativa sancionada por el Estado tan moralmente atroz como el sufrimiento que permite, especialmente entre los más vulnerables. Lo que a menudo se pasa por alto, especialmente en los principales medios de comunicación, es que la guerra de Israel contra Gaza no es sólo un asalto físico, sino un ataque a la historia, la memoria y las instituciones culturales. Esta supresión es un esfuerzo calculado para ocultar sus crímenes de guerra, su violencia brutal y su historia de colonialismo de asentamientos, todo ello «bajo la seguridad del manto de la amnesia histórica» [24].

El escolasticidio como guerra estructural e ideológica

El genocidio se manifiesta no sólo en la creación de «zonas de exterminio», donde los soldados disparan indiscriminadamente a los palestinos, y en el uso de la fuerza letal contra objetivos no militares, como hospitales y escuelas, sino también en la destrucción sistemática de toda la infraestructura intelectual, cultural y cívica de Gaza [25]. Esta erosión calculada pretende eliminar el tejido mismo de la sociedad de Gaza, extendiéndose más allá de la violencia física a la obliteración de su identidad histórica y cultural [26].

La documentación continua y cada vez más meticulosa de los crímenes de guerra cometidos por Israel no sólo pone de manifiesto las terribles realidades sobre el terreno, sino que también arroja luz sobre las implicaciones más amplias de estas violaciones. El desarrollo de la crisis va más allá de la brutalidad inmediata y la destrucción

física en Gaza, al revelar una forma de violencia más profunda e insidiosa que trasciende el campo de batalla. Esta violencia tiene sus raíces en una agenda ideológica que legitima tal barbarie al tiempo que ataca sistemáticamente cualquier forma de educación y crítica que pretenda desenmascararla. Este ataque se manifiesta como una guerra blanda y dura contra la educación, la historia, la investigación crítica y cualquier movimiento viable de disidencia. Karma Nabulsi, de la Universidad de Oxford, llamó a esta «guerra contra la educación» una forma de escolasticidio y argumentó que afectaría a generaciones de niños palestinos [27]. En el centro de esta guerra contra la disidencia y la educación se encuentran los repetidos intentos del gobierno derechista de Israel de desestimar todas las críticas a la guerra de Israel contra Gaza como una forma de antisemitismo. Por ejemplo, cuando la guerra contra Gaza se contextualiza y se historiza ocasionalmente en los informes, el gobierno israelí y sus defensores rápidamente lanzan la acusación de antisemitismo contra los críticos, especialmente los palestinos, pero también los judíos. El historiador Ilan Pappé destaca cómo el gobierno de extrema derecha de Israel esgrime esta acusación para silenciar no sólo a los críticos de la guerra, sino cualquier relato que exponga su campaña de cinco décadas de «fuerzas ocupacionales para infligir un castigo colectivo persistente a los palestinos... exponiéndolos al acoso constante de los colonos y las fuerzas de seguridad israelíes y encarcelando a cientos de miles de ellos» [28].

La violencia expansiva, indiscriminada y escandalosa desatada en Gaza por Israel exige no sólo un nuevo vocabulario, sino también una comprensión más profunda de la política de la educación y de la educación de la política. También requiere una comprensión redefinida de lo que constituye un crimen de guerra, junto con un movimiento internacional de masas que se oponga a los ataques deliberados y brutales del gobierno israelí de extrema derecha contra el pueblo palestino y su búsqueda de libertad y soberanía. Además, es crucial reconocer que esta violencia, en sus múltiples formas, incluye una forma menos visible de violencia que a menudo se pasa por alto. Esta forma de violencia, a menudo oscurecida por la matanza genocida y la aniquilación que se está produciendo en Gaza, es la violencia del olvido organizado: el borrado sistemático de memorias, historias y recuerdos colectivos peligrosos.

Es la violencia del «escolasticidio». Este tipo de violencia pretende borrar la Nakba de la historia, destruir las instituciones que preservan la memoria de la expulsión forzosa de 700,000 palestinos de su tierra e imponer la amnesia histórica como medio de impedir que las generaciones futuras conozcan la resistencia palestina contra la violencia colonial, la desposesión y el olvido que ha persistido durante décadas. Isabella Hammad, autora británico-palestina, expresa con razón su indignación por la forma en que las incubadoras pedagógicas del escolasticidio blando trabajan para condenar a los manifestantes palestinos y encubrir los crímenes de genocidio. Merece la pena citarla extensamente:

La guerra de Israel en Gaza no sólo tiene como objetivo la memoria, el conocimiento y la investigación crítica, sino que también se extiende a la destrucción de las instituciones educativas donde la historia expone los crímenes del pasado y los movimientos de liberación y resistencia. Se trata de una guerra librada no sólo contra los cuerpos, sino también contra la propia historia: contra los recuerdos, los legados, las escuelas, los museos y cualquier espacio en el que la historia y la identidad colectiva de un pueblo se conservan y transmiten a las generaciones presentes y futuras. Este ataque contra la conciencia histórica, el recuerdo, las ideas críticas y la historia perdurable del colonialismo de asentamientos representa una forma de violencia ideológica que sustenta estratégicamente la guerra tangible y sangrienta que destruye vidas palestinas y las instituciones que salvaguardan recuerdos vitales. En este contexto, surge el concepto de «escolasticidio», que significa la destrucción deliberada de espacios educativos que transmiten conocimientos, recuerdos y valores esenciales, convirtiéndose en un elemento central de la guerra más amplia de Israel contra el pueblo palestino [29].

Como forma de amnesia histórica, política y social, el escolasticidio funciona a través de lo que Rob Nixon denomina «violencia lenta», una forma de daño gradual, incremental y a menudo menos visible. En este contexto, el escolasticidio se manifiesta a través de contorsiones verbales marcadas por las distracciones, las mentiras, el miedo, las amenazas y la intimidación. El lenguaje, las imágenes y los tsunamis sensacionalistas de odio en diversos medios de comunicación y plataformas se utilizan para distraer a la gente de los crímenes que tienen

lugar en Gaza. Como resultado, el escolasticidio funciona para normalizar la sangrienta guerra en Gaza y suprimir la libertad de expresión. Sin embargo, es crucial reconocer que el escolasticidio también adopta una expresión más brutal e inmediata en lo que yo llamo la «salvaje violencia estructural del escolasticidio». Esta forma de escolasticidio tiene como objetivo la destrucción de escuelas, universidades y museos, al tiempo que reprime sistemáticamente a los académicos, estudiantes y otros disidentes. Se trata de verdaderas armas de destrucción masiva, que atacan no sólo cuerpos y mentes, sino también las instituciones que sustentan la vida intelectual.

A continuación, analizaré la brutal violencia estructural del escolasticidio que tiene lugar en Gaza, donde las instituciones educativas son sistemáticamente atacadas y destruidas. Después, examinaré la violencia ideológica del escolasticidio, caracterizada por la supresión de la libertad de expresión y la libertad académica, que se aplica cada vez más mediante mecanismos estatales de vigilancia,

pérdida de puestos de trabajo y otras medidas punitivas, incluida la detención. Estas dos formas de escolasticidio no están aisladas, sino que se refuerzan mutuamente, al servicio de un proyecto más amplio de imposición de un Estado represivo en Israel. Este análisis también revelará cómo estas prácticas señalan una tendencia más amplia e insidiosa en Occidente, donde la censura, la represión y diversas formas de terrorismo pedagógico se despliegan agresivamente para suprimir la disidencia y el pensamiento crítico, dando lugar a una brutal trayectoria global de opresión intelectual y académica. Estas dos formas de opresión académica —ideológica y estructural— están profundamente interconectadas. El ataque ideológico contra la libertad de expresión y la libertad académica sienta las bases para la destrucción física de instituciones esenciales para la educación crítica como práctica de libertad y liberación. De este modo, las fuerzas ideológicas del escolasticidio actúan como precursoras y condición previa para la aniquilación final de los cimientos mismos de la educación emancipadora.



La difícil tarea de enseñar a los niños gatzíes en medio de la guerra. Fotografía: Newsweek en Español

Escolasticidio en Gaza

La brutal guerra de Israel en Gaza no sólo atenta contra los cuerpos, sino también contra la preservación de la historia, el conocimiento y el pensamiento crítico. Al destruir las instituciones educativas, pretende borrar los relatos de los crímenes del pasado y los movimientos palestinos de liberación. Se trata de una guerra contra la propia historia, contra los recuerdos, el legado de la resistencia y las instituciones que salvaguardan la identidad colectiva de un pueblo para las generaciones futuras. La represión de la conciencia histórica y de la historia del colonialismo de los asentamientos es una forma de violencia ideológica que alimenta el conflicto actual devastando vidas palestinas y borrando recuerdos vitales. Esta destrucción deliberada de instituciones educativas, espacios e historia, conocida como «escolasticidio», es fundamental para la guerra más amplia de Israel contra el pueblo palestino. Chandni Desai, que escribe en *The Guardian*, describe el escolasticidio como un acto de salvajismo ético y represión pedagógica: «Aniquila los medios por los que un grupo —en este caso, los palestinos— puede mantener y transmitir su cultura, conocimientos, historia, memoria, identidad y valores a través del tiempo y el espacio. Es una característica clave del genocidio» [30].

La violencia estructural del escolasticidio en Gaza desde el horrible ataque de Hamás del 7 de octubre es innegable y prácticamente impensable. El mundo ha sido testigo del ataque deliberado de Israel contra escuelas, universidades y otros lugares culturales de Gaza. Como señala Sharon Zhang, «es un crimen de guerra atacar infraestructuras civiles en la guerra, pero Israel tiene un largo historial de violación flagrante del derecho internacional con impunidad, incluido el ataque a instituciones educativas que preservan la historia, la identidad y la cultura palestinas» [31]. Según la ONU, el 90% de las escuelas de Gaza han sido destruidas, y las 12 universidades han sido bombardeadas, dañadas o reducidas a escombros. Chandni Desai informa de que «se han suspendido los estudios de aproximadamente 90,000 universitarios palestinos; muchos se verán abocados al desplazamiento forzoso por genocidio, ya que Gaza se ha vuelto inhabitable» [32]. Y la cosa empeora. Funcionarios de la ONU y el Ministerio de Educación palestino informan de que las operaciones militares israelíes han matado al menos a 5,479 estudiantes, 261 maestros y 95 profesores universitarios

en Gaza, entre ellos decanos, presidentes de universidad, físicos galardonados, poetas, artistas y destacados activistas [33].

Las escuelas de Gaza se enfrentaban a importantes retos incluso antes de la guerra, como el hacinamiento, los turnos dobles, la escasez de edificios y el acceso restringido a materiales de construcción y material escolar. Como subraya Stephen McCloskey, «en junio de 2022, Save the Children informó de que el 80% de los niños de Gaza se encontraban “en un estado perpetuo de miedo, preocupación, tristeza y dolor”» [34] La guerra no ha hecho sino exacerbar estos problemas, dejando a los jóvenes de Gaza lidiando con traumas repetidos, crisis de salud mental y la amenaza constante de muerte o lesiones. Estas dificultades se ven agravadas por la pobreza extrema, la violencia continua, los desplazamientos forzados y una atención sanitaria inadecuada.

Además, las brutales realidades se extienden más allá del campo de batalla. Está bien documentado que muchos niños retenidos sin cargos en centros de detención israelíes han sido sometidos a abusos físicos, sexuales y mentales. Save the Children ha recogido testimonios de niños que revelan niveles crecientes de violencia, sobre todo desde octubre, cuando se aplicaron normas más estrictas que impiden las visitas de padres o abogados. Algunos niños han denunciado fracturas de huesos y palizas, lo que pone de manifiesto los graves abusos que se producen en estos centros de detención [35]. En medio de una crisis humanitaria tan grave, los niños palestinos y sus padres se encuentran ante una disyuntiva angustiada: «entre morir por exposición, enfermedad, bombas, inanición, enfermedad infecciosa o marcharse» [36]. Esta sombría realidad subraya que la destrucción del sistema educativo de Gaza forma parte de una campaña más amplia de Israel para hacer inhabitable la región.

La guerra de Israel contra la educación y la cultura va más allá y se dirige contra el tejido mismo de la identidad de Gaza. El bombardeo y la destrucción de numerosas bibliotecas, archivos, editoriales, centros culturales, salas de actividades, museos, librerías, cementerios, monumentos y materiales de archivo ilustran un esfuerzo sistemático por borrar el patrimonio palestino [37]. Varios medios de comunicación y las redes sociales han proporcionado historias e imágenes que confirman que los soldados israelíes no sólo están destruyendo, sino también

robando artefactos arqueológicos. En un caso especialmente atroz denunciado en las redes sociales, artefactos robados en la Franja de Gaza se expusieron abiertamente en una pequeña vitrina del Parlamento israelí, conocido como la Knesset [38].

La política israelí de escolasticidio, destinada a destruir la educación palestina, especialmente sus métodos menos violentos, no se limita a Gaza. También se extiende a estudiantes, profesores y otros críticos de la guerra dentro de Israel. La académica israelí, profesora Maya Wind, sostiene que las universidades de Israel se han convertido en centros de investigación militar, propaganda y represión [39]. Por ejemplo, señala: que «las disciplinas académicas, los programas de grado, la infraestructura del campus y los laboratorios de investigación están al servicio de la ocupación y el apartheid israelíes». Merece la pena citarla extensamente:

La Universidad Hebrea, entre otras, está entrenando a soldados de inteligencia para crear bancos de objetivos en Gaza. Están produciendo conocimiento para el Estado... que es propaganda estatal, o erudición legal para

ayudar a frustrar los intentos de responsabilizar a Israel por sus crímenes de guerra, como el caso llevado a la CIJ por Sudáfrica. Y, de hecho, están concediendo créditos para cursos universitarios a los soldados de reserva que regresan de Gaza a sus aulas. Así pues, las universidades israelíes son profundamente cómplices de este genocidio [40].

Además, Neve Gordon y Penny Green informaron en *The New York Review of Books* de que Shalhoub-Kevorkian, ciudadana palestina de Israel y titular de la cátedra de Derecho Lawrence D. Biele de la Universidad Hebrea de Jerusalén, fue detenida por firmar una petición titulada «Investigadores y estudiantes infantiles piden el alto el fuego inmediato en Gaza» [41]. Fue una de los muchos educadores palestinos intimidados por el gobierno de extrema derecha de Netanyahu por criticar la guerra» [42]. El alcance de la censura y el castigo del Estado israelí también incluye a miembros judíos del profesorado, como la célebre profesora Peled-Elhanan, sometida a un juicio disciplinario por enviar mensajes en un WhatsApp del personal que se consideraron de apoyo a Hamás.



Los palestinos desplazados se refugiaron en una escuela de la UNRWA en Rafah, Gaza. Tratan de educar a sus hijos con recursos limitados. Fotografía: Abed Zagout - Agencia Anadolu.

Gordon y Green también señalaron que «en las tres semanas siguientes al ataque de Hamás, más de un centenar de estudiantes palestinos en Israel, casi el 80% de ellos mujeres, se enfrentaron a medidas disciplinarias por publicaciones privadas en las redes sociales que apoyaban el fin del asedio a Gaza... expresaban empatía con los palestinos de la Franja o simplemente incluían memes sobre niños palestinos que sufren» [43]. Los intentos del Estado israelí de destruir la educación en Palestina forman parte de un proyecto más amplio para destruir cualquier vestigio de un movimiento de liberación en Palestina. Wind señala que esto es obvio no sólo en términos de la represión de los críticos palestinos en Gaza e Israel, sino también en Cisjordania, incluido Jerusalén Occidental. Afirma que las universidades palestinas son objeto de redadas rutinarias por parte de las fuerzas de la ocupación. Y añade:

Los estudiantes activistas y organizadores de más de 411 grupos y asociaciones de estudiantes palestinos que han sido declarados ilegales por el Estado israelí son secuestrados sistemáticamente en sus campus y en sus casas en mitad de la noche. Son sometidos a tortura. Se les mantiene en detención administrativa sin cargos ni juicio durante meses. Así pues, lo que estamos viendo realmente es un ataque sistémico del ejército israelí y del gobierno militar israelí contra la educación superior palestina, y en particular contra los campus palestinos como lugares de organización para la liberación palestina [44].

Conclusión

Lo que destaca de la política israelí de escolasticidio no es sólo la matanza visceral, el sufrimiento y el terror infligidos al pueblo palestino en Gaza, sino también el esfuerzo calculado para destruir las instituciones que preservan la historia palestina, educan a las generaciones actuales y futuras y forjan vínculos entre el pasado y un futuro de libertad y justicia. No se trata sólo de un ataque a la memoria; es un ataque a la esencia misma de la educación como fuerza liberadora, indispensable para una sociedad en la que el juicio informado, el coraje cívico y la acción crítica son esenciales para defender los ideales de libertad y justicia a través de la resistencia masiva.

Es crucial que los educadores críticos y los activistas contra la guerra reconozcan que esta guerra contra la educación en Gaza es paralela al actual asalto contra la educación superior en Estados Unidos y otros regímenes autoritarios, lo que revela una preocupante alineación global en el ataque contra la libertad intelectual y la verdad histórica. La estrategia del escolasticidio es tanto un proyecto estructural violento como un esfuerzo ideológico y pedagógico calculado para silenciar la disidencia dentro y fuera de la educación superior, en particular la disidencia que responsabiliza a la guerra genocida de Israel y a sus aparatos de adoctrinamiento ideológico y represión. Los horrores que se están produciendo en Gaza representan el extremo final de una campaña más amplia e insidiosa destinada a aplastar la disidencia en las universidades de Estados Unidos, Europa y otros países, incluidas naciones como Hungría. Puede que en Estados Unidos no se bombardeen escuelas e instituciones culturales, pero se les retira sistemáticamente la financiación y se las convierte en fortalezas de la represión académica. Se prohíben libros, los estudiantes que protestan se enfrentan a la brutalidad policial, se purga al profesorado y se blanquea la historia. Mientras tanto, las élites multimillonarias y los funcionarios administrativos trabajan sin piedad para «diseñar el empobrecimiento intelectual, social y financiero del sector educativo», silenciando a cualquiera que se atreva a desafiar su búsqueda de la conformidad nacional e ideológica [45].

El escolasticidio es una forma moderna de macartismo que se intensifica desde el silenciamiento de la oposición hasta la destrucción directa de las instituciones académicas y culturales que permiten la resistencia individual y colectiva. Comienza atacando el juicio informado, la memoria histórica y el disenso, y luego escala hasta la destrucción de infraestructuras cívicas como escuelas y museos. A su paso, deja un rastro de derramamiento de sangre, miembros rotos, mujeres y niños heridos y un legado escalofriante de violencia, muertes en masa y vacío ético. El escolasticidio es el canario en la mina de carbón, que señala una amenaza inminente y grave a la libertad académica, la libertad de expresión, la educación crítica y la democracia misma.

Referencias

- [1] Gerald Sussman, "The US-Israeli Regime of Despair" Counter Punch (July 21, 2024). <https://www.counterpunch.org/2024/07/21/the-us-israeli-regime-of-despair/>
- [2] Kenneth Roth, Crimes of War in Gaza. *The New York Review of Books* [July 18, 2024]. <https://www.nybooks.com/articles/2024/07/18/crimes-of-war-in-gaza-kenneth-roth/>
- [3] Aryeh Neier, Is Israel Committing Genocide? *The New York Review of Books* [June 6, 2024]. <https://www.nybooks.com/articles/2024/06/06/is-israel-committing-genocide-aryeh-neier/>
- [4] HuMedia, Israel hits Gaza Strip with the equivalent of two nuclear bombs, Euro-Med Human Rights Monitor (November 2, 2023). <https://euromedmonitor.org/en/article/5908/Israel-hits-Gaza-Strip-with-the-equivalent-of-two-nuclear-bombs#:~:text=Geneva%20%2D%20Israel%20has%20dropped%20more,a%20press%20release%20issued%20today>
- [5] Editorial, Initial Euro-Med Monitor investigation finds no evidence of military presence at site of Tab'een School massacre in Gaza, Countercurrents.org (August 24, 2024). <https://countercurrents.org/2024/08/initial-euro-med-monitor-investigation-finds-no-evidence-of-military-presence-at-site-of-tabeen-school-massacre-in-gaza/>
- [6] Irene Nasser, Abeer Salman, Ibrahim Dahman, Mohammed Tawfeeq, Lex Harvey and Allegra Goodwin, Israeli strike on mosque and school in Gaza kills scores, sparking international outrage, CNN World (August 11, 2024). <https://www.cnn.com/2024/08/10/middleeast/israeli-school-strike-gaza-intl-hnk/index.html>
- [7] HuMedia, Initial Euro-Med Monitor investigation finds no evidence of military presence at site of Tab'een School massacre in Gaza, Euro-Med Human Rights Monitor (August 11, 2024). <https://euromedmonitor.org/en/article/6432/Initial-Euro-Med-Monitor-investigation-finds-no-evidence-of-military-presence-at-site-of-Tab%E2%80%99een-School-massacre-in-Gaza>
- [8] Miranda Cleland, Why Israel can torture detained Palestinian children with impunity, Middle East Eye (December 1, 2023). <https://www.middleeasteye.net/opinion/israel-palestine-war-torture-detained-palestinian-children-impunity>
- [9] Greg Shupak, Israel may have the least 'moral army' in the world: The rate of civilian death during Israel's assault on Gaza has few precedents this century, Canadian Dimension (February 17, 2024). <https://canadiandimension.com/articles/view/israel-may-have-the-least-moral-army-in-the-world>
- [10] Arwa Mahdawi, Nearly 21,000 children are missing in Gaza. And there's no end to this nightmare, *The Guardian* [June 27, 2024]. <https://www.theguardian.com/global/commentisfree/article/2024/jun/27/gaza-missing-children>
- [11] Rasha Khatib, Martin McKee, Salim Yusuf, Counting the dead in Gaza: difficult but essential. *The Lancet* [July 5, 2024]. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(24\)01169-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(24)01169-3/fulltext)
- [12] Andre Damon, Lancet warns Gaza death toll could be over 186,000, World Socialist Web Site (July 7, 2024). <https://www.wsws.org/en/articles/2024/07/08/xgqe-j08.html>
- [13] Press Release, UN report: Palestinian detainees held arbitrarily and secretly, subjected to torture and mistreatment, United Nations Human Rights (July 31, 2024). <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2024/07/un-report-palestinian-detainees-held-arbitrarily-and-secretly-subjected>
- [14] Gerald Imray, Genocide case against Israel: Where does the rest of the world stand on the momentous allegations?, Associated Press (January 14, 2024). [https://apnews.com/article/genocide-israel-palestinians-gaza-court-fbd7fe4af10b542a1a4e2c7563029bfb;~:text=THE%20HAGUE%2C%20Netherlands%20\(AP\),attacks%20by%20Hamis%20in%20Israel](https://apnews.com/article/genocide-israel-palestinians-gaza-court-fbd7fe4af10b542a1a4e2c7563029bfb;~:text=THE%20HAGUE%2C%20Netherlands%20(AP),attacks%20by%20Hamis%20in%20Israel)
- [15] Mike Corder, International Criminal Court judges mulling arrest warrants consider legal arguments on jurisdiction, Associated Press (August 9, 2024). [https://apnews.com/article/israel-palestinians-icc-court-warrants-jurisdiction-12df89805cf654df030a56264ad38bb8#:~:text=THE%20HAGUE%2C%20Netherlands%20\(AP\),attacks%20by%20Hamis%20in%20Israel](https://apnews.com/article/israel-palestinians-icc-court-warrants-jurisdiction-12df89805cf654df030a56264ad38bb8#:~:text=THE%20HAGUE%2C%20Netherlands%20(AP),attacks%20by%20Hamis%20in%20Israel)

[16] Amy Goodman, "Palestinian Lives Matter Too: Jewish Scholar Judith Butler Condemns Israel's "Genocide in Gaza. *Democracy Now* [October 26, 2023]. https://www.democracynow.org/2023/10/26/judith_butler_cessfire_gaza_israel

[17] Sanjana Karanth, Israeli Defense Minister Announces Siege On Gaza To Fight 'Human Animals', *The Huff Post* (October 9, 2023). https://www.huffpost.com/entry/israel-defense-minister-human-animals-gaza-palestine_n_6524220ae4b09f4b8d412e0a

[18] Patrick Kingsley, Top U.N. Court Decision Adds to Israel's Growing Isolation *New York Times* [May 24, 2024]. <https://www.nytimes.com/2024/05/24/world/middleeast/icj-israel-rafah-isolation.html>

[19] Guardian Staff and Agencies, Israel minister condemned for saying starvation of millions in Gaza might be 'justified and moral', *The Guardian* (August 8, 2024). <https://www.theguardian.com/world/article/2024/aug/08/israel-finance-minister-bezalel-smotrich-gaza-starve-2m-people-comments>

[20] Sharon Zhang, Netanyahu Says Israel's Goal Is to Wipe Out All Possibility of Palestinian State" *Truthout* (January 18, 2024). <https://truthout.org/articles/netanyahu-says-israels-goal-is-to-wipe-out-all-possibility-of-palestinian-state/#:~:text=War%20%26%20Peace-,Netanyahu%20Says%20Israel's%20Goal%20is%20to%20Wipe%20Out%20All%20Possibility,amid%20Israel's%20genocide%20in%20Gaza.&text=Honest%2C%20paywall%2Dfree%20news%20is,a%20donation%20of%20any%20size>

[21] Ibid.

[22] Kenneth Roth, *Crimes of War in Gaza. The New York Review of Books* [July 18, 2024]. <https://www.nybooks.com/articles/2024/07/18/crimes-of-war-in-gaza-kenneth-roth/>; See also, an interview with Roth in Carolyn Neugarten, "The Right Fight" *The New York Review* [July 27, 2024]. <https://www.nybooks.com/online/2024/07/27/the-right-fight-kenneth-roth/>

[23] All of the quotes in this paragraph are from Kenneth Roth, "Crimes of War in Gaza" *The New York Review of Books* [July 18, 2024]. <https://www.nybooks.com/articles/2024/07/18/crimes-of-war-in-gaza-kenneth-roth/>

[24] Donalyn White, Anthony Ballas, Settler Colonialism and the Engineering of Historical Amnesia. *Counter Punch* [July 11, 2024]. <https://www.counterpunch.org/2024/07/11/settler-colonialism-and-the-engineering-of-historical-amnesia/>

[25] See, Kenneth Roth, *Crimes of War in Gaza. The New York Review of Books* [July 18, 2024]. <https://www.nybooks.com/articles/2024/07/18/crimes-of-war-in-gaza-kenneth-roth/>. A brilliant, critical, and encompassing analysis of Israel's war crimes can be found in Jeffrey St. Clair's *Gaza Dairy Archives* published in *CounterPunch*.

[26] Gaza Academics and Administrators, Open letter by Gaza academics and university administrators to the world. *Al Jazeera* [May 29, 2024]. <https://www.aljazeera.com/opinions/2024/5/29/open-letter-by-gaza-academics-and-university-administrators-to-the-world>

[27] Faisal Bhabha, Heidi Matthews, Stephen Rosenbaum, Open letter from North American academics condemning scholasticide in Gaza, *Google Docs* [April 2024]. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc7_K7qybzbEiBAG7sYTxbp1VOyYBrYPaxRf8jvHuBa0kQHlg/viewform?pli=1

[28] Ilan Pappé, Why Israel wants to erase context and history in the war on Gaza. *Al Jazeera* [November 5, 2023]. <https://www.aljazeera.com/opinions/2023/11/5/why-israel-wants-to-erase-context-and-history-in-the-war-on-gaza>

[29] Isabella Hammad, *Acts of Language. The New York Review of Books* [June 13, 2024]. <https://www.nybooks.com/online/2024/06/13/acts-of-language-isabella-hammad/>

[30] Chandni Desai, Israel has destroyed or damaged 80% of schools in Gaza. This is scholasticide, *The Guardian* [June 8, 2024]. <https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/jun/08/israel-destroying-schools-scholasticide>

[31] Sharon Zhang, Israel Bombs Girls' School in Gaza, Killing 30 and Wounding Over 100, *Truthout* (July 29, 2024). <https://truthout.org/articles/israel-bombs-girls-school-in-gaza-killing-30-and-wounding-over-100/>

[32] Ibid. Chandni Desai.

[33] Chris Hedges, Israel destroyed my university. Where is the outrage? *The Real News* [February 9, 2024]. <https://therealnews.com/israel-destroyed-my-university-where-is-the-outrage>

[34] Stephen McCloskey, Israel's War on Education in Gaza Z Network [January 8, 2024]. <https://znetwork.org/znetarticle/israels-war-on-education-in-gaza/>

[35] News Release, Palestinian children in Israeli military detention report increasingly violent conditions, Save the Children (February 29, 2024). <https://www.savethechildren.net/news/palestinian-children-israeli-military-detention-report-increasingly-violent-conditions>

[36] Chris Hedges, Israel destroyed my university. Where is the outrage? *The Real News* [February 9, 2024]. <https://therealnews.com/israel-destroyed-my-university-where-is-the-outrage>

[37] Ibid. Chandni Desai.

[38] Palestine Chronicle Staff, "Israeli Forces Display Stolen Gaza Artifacts in Knesset, *The Palestine Chronicle* (August 14, 2024). <https://www.palestinechronicle.com/israeli-forces-display-stolen-gaza-artifacts-in-knesset-reports/>

[39] Maya Wind, *Towers of Ivory and Steel: How Israeli Universities Deny Palestinian Freedom* (New York: Verso, 2024).

[40] Amy Goodman, *Towers of Ivory and Steel: Jewish Scholar Says Israeli Universities Deny Palestinian Freedom*. *Democracy Now* [March 15, 2024]. https://www.democracynow.org/2024/3/15/maya_wind_towers_of_ivory_and

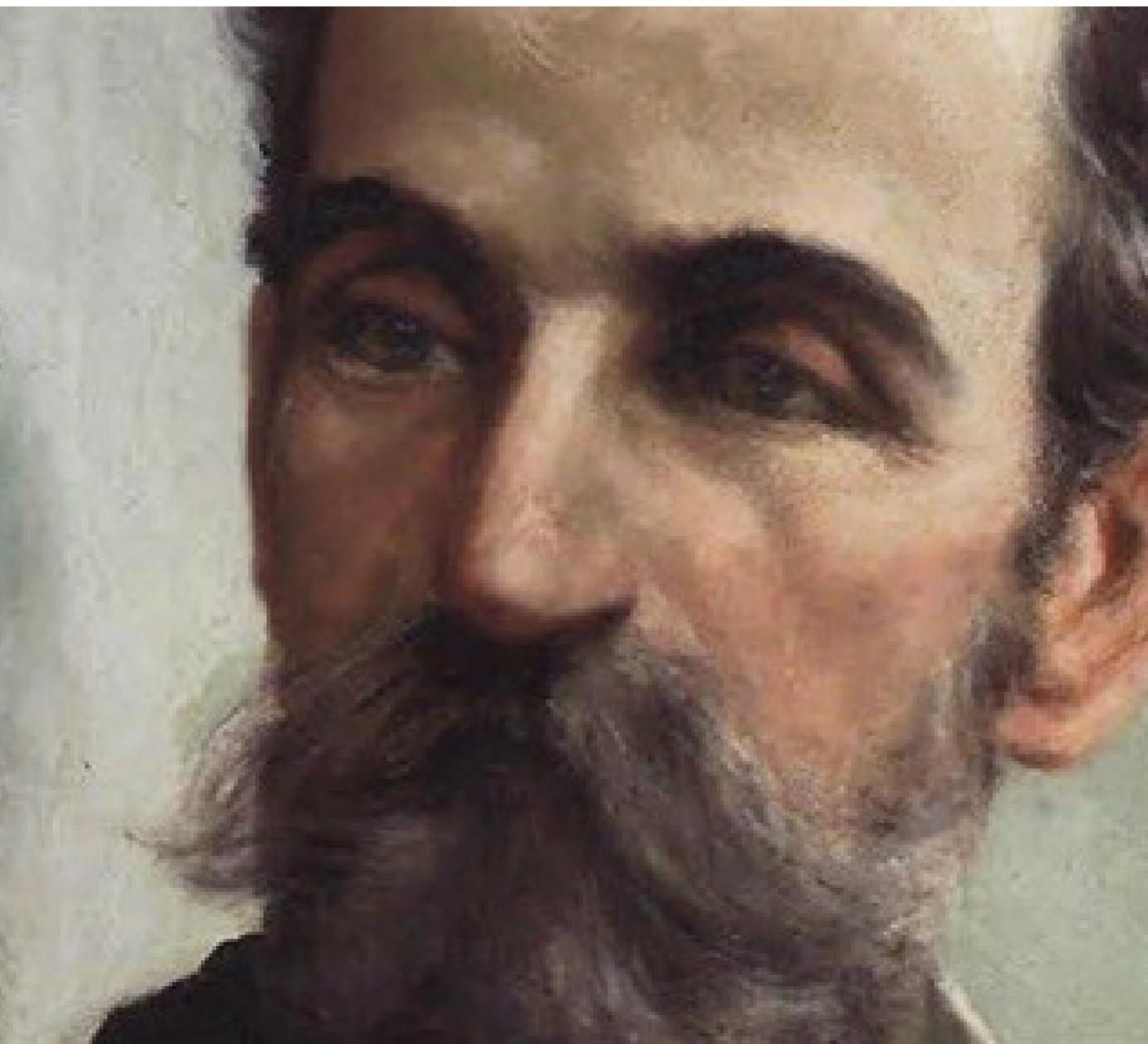
[41] Neve Gordon and Penny Green, *Israel's Universities: The Crackdown*. *The New York Review of Books* [June 5, 2024]. <https://www.nybooks.com/online/2024/06/05/israel-universities-the-crackdown/>

[42] Ibid. Maya Wind.

[43] Ibid. Neve Gordon and Penny Green.

[44] Amy Goodman, *Maya Wind: Destruction of Gaza's Universities Part of Broader Israeli Project to Destroy Palestinian Liberation*. Part 2. *Democracy Now* [March 15, 2024]. https://www.democracynow.org/2024/3/15/maya_wind_part_2

[45] Ruth Ben-Ghiat, *How Authoritarians Target Universities*, *Lucid* (July 11, 2023). <https://lucid.substack.com/p/from-fascism-to-hungary-and-the-us>



Eugenio María de Hostos por Francisco Oller / Universidad de Puerto Rico

Educación de calidad en la lista de lo impostergable

Quality education, on the must-have list

Lilliam Oviedo

Resumen

La autora resalta la trascendencia de Eugenio María de Hostos, considerado el padre de la educación en República Dominicana y timonel del movimiento intelectual de más relevancia que surgió en ese país. Hostos instauró y promovió la educación normalista, que estuvo matizada por circunstancias políticas desde antes de su inicio oficial en 1880. El modelo pedagógico de Hostos y su concepción de la política y del proceso de descolonización mental siguen vigentes en Latinoamérica. La reforma dominicana persistió a pesar de los drásticos cambios en la situación política del país y de la feroz oposición religiosa. El movimiento hostiano de reforma educativa implica servir a los intereses de la mayoría y no a los de las élites depredadoras.

Palabras clave: Eugenio María de Hostos, reforma educativa, calidad de la educación.

Abstract

This article highlights the importance of Eugenio María de Hostos, considered the father of education in the Dominican Republic and helmsman of the most important intellectual movement that emerged in that country. Hostos established and promoted teacher training, which was tinged with political circumstances from before its official beginning in 1880. Hostos' pedagogical model and his conception of politics and the process of mental decolonization are still valid in Latin America. The Dominican reform persisted despite drastic changes in the country's political situation and fierce religious opposition. The Hostian educational reform movement involves serving the interests of the majority and not those of the predatory elites.

Keywords: Eugenio María de Hostos, educational reform, quality of education.

Eugenio María de Hostos visualizó como urgente y necesario formar conciencias y razones sanas, personas «para la humanidad concreta, que es la patria, y la patria abstracta, que es la humanidad».

No despoja de vigencia a esta afirmación el hecho de que autoproclamados hostosianos (en República Dominicana y en otros países) hayan convertido las aulas en tribunas para reproducir la ideología de la clase dominante y utilicen la condición de docentes para malversar recursos públicos.

Incorporar a la práctica docente los elementos de la modernidad no implica dejar de fomentar la honestidad y el apego a los principios que el pensador boricua, dominicano, antillano y universal pagó con el destierro y la persecución a que lo sometieron los agentes del atraso.

Hoy, además de anacrónico, es éticamente inaceptable todo intento de curar a un capitalismo que agoniza y recurre al fascismo para sobrevivir.

En cada realidad nacional y en el plano global es preciso exigir, no simplemente solicitar, cobertura y calidad total en la educación. Se necesita formar personas «para la patria abstracta y para la humanidad concreta».

Dar la cara a la realidad

En República Dominicana, como en otros países, el tema de la calidad se trata a partir de resultados que no son ciertos.

Urge poner atención a los elementos fundamentales.



Fotografía de Lee Torres Calderón

Con una ejecución presupuestaria en la que, desde el año 2013, el gasto es inferior a la asignación, no se puede alegar que no hay dinero para realizar estudios multidisciplinarios que permitan enfrentar de manera efectiva los problemas que impiden que niños y niñas sean alfabetizados en los primeros tres años del nivel primario.

¿Cómo aprenden los niños y jóvenes en la actual situación? ¿Cuáles acciones harían posible desarrollar la capacidad de concentración y la destreza para dar seguimiento a procesos en diferentes áreas del conocimiento?

¿Cómo influye, en materia de conducta y de desarrollo, la condición de clase? ¿Qué hacer para el avance escolar de los menores en condición de vulnerabilidad? ¿Cuántos niños y niñas que cursan grados superiores al cuarto de primaria tienen dificultades para leer y escribir? ¿Cuántos estudiantes de grados superiores carecen de conocimientos básicos en español, en matemática, en historia, en geografía, en biología...?

Estas y otras preguntas han de ser respondidas con la verdad, no maquillando estadísticas y presentando calificaciones que los docentes colocan cuando son colocados ellos mismos ante la necesidad de exhibir logros que no han sido obtenidos.

Ángel Hernández, el arrinconado ministro dominicano de Educación (en los hechos, tiene que obedecer a la vicepresidenta Raquel Peña, jefa del llamado Gabinete de Educación), ha declarado que es escasa la inversión en formación docente y en investigación pedagógica.

¿Qué se espera para convertir las escuelas públicas de Ciencias de la Educación (hay que ver si conserva esa condición la que funciona en la cada vez menos pública Universidad Autónoma de Santo Domingo) en una sola institución, con sedes en lugares estratégicos del territorio y responsable de la formación docente a nivel nacional?

Esta gran escuela superior debe ser un centro de excelencia.

Reservar para las élites sociales y económicas la excelencia académica es un logro de los sustentadores de la exclusión. La consigna es

actuar en sentido contrario, presionar para que todos los niños y niñas puedan recibir educación de calidad.

Es también deber de conciencia exigir que sean llevados a las escuelas de acceso masivo docentes de alta calificación.

No es cierto que la didáctica y la preparación académica se contraponen y no es cierto tampoco que los docentes no necesitan amplios conocimientos de las asignaturas que imparten. Esa afirmación es difundida por quienes se benefician de la escasa calificación.

El primer paso es reconocer que ha sido deficiente el trabajo realizado en esa área.

Es preciso organizar, pues, para los docentes de primaria que ya están en servicio, jornadas de entrenamiento y actualización en lo metodológico y en el conocimiento en sentido general.

Los nuevos docentes han de ser formados para trabajar con entes en formación y contribuir a que busquen el camino hacia la capacidad de hacer, de conocer, de pensar, de transformar. ¿Por qué, con la tanda extendida en numerosos centros públicos, no se ha logrado que estudiantes de primaria y de secundaria adquieran nuevas destrezas, competencias y conocimientos?

Cuando un niño permanece entre ocho y nueve horas en una sede escolar (hace diez años era menos de cinco horas) y no alcanza a alfabetizarse en segundo curso, queda claro que la transformación es urgente y que es obligatorio asumir el costo del desmonte de lo viejo para dar paso a lo nuevo.

En la formación de docentes de secundaria, es preciso también reconocer que el concepto de excelencia ha sido retorcido en forma grotesca.

Los nuevos docentes han de ser formados en la gran institución pública de excelencia en la cual la asignación de recursos no dependa de la promoción y el otorgamiento de nuevos contratos no dependa de un deformado concepto del éxito que lleva a poner altas calificaciones a estudiantes que más bien tienen el reto de superar serias deficiencias.

En el área de matemática el problema es grande y sigue creciendo.

Urge crear jornadas de capacitación y actualización que incluyan orientación metodológica y también conocimiento matemático.

Asociaciones de matemáticos han declarado que en varios países de la Unión Europea (España, por ejemplo) los docentes de matemática no tienen el nivel requerido en la asignatura que imparten.

Basta de disfrazar, en los países subdesarrollados y en República Dominicana en particular, una realidad que golpea.

Es necesario fortalecer la formación de docentes en jornadas de estudio que tengan como eje alguna asignatura formativa. Puede ser lógica, álgebra abstracta o análisis matemático. Organizadas las jornadas, se establecería la obligatoriedad (puede haber estímulos diversos) de que cada docente asista y rinda cuentas en un número determinado de estas jornadas.

En otras áreas se debe actuar en forma similar. Urge formar la gran escuela para la formación docente.

Por todos, por todas

En República Dominicana, es preciso que los sectores conscientes exijan que el gasto en educación sea mayor y se destine a favorecer a las mayorías.

Este objetivo lesiona los intereses de los grupos que hoy disfrazan de logros las calificaciones colocadas para conservar sueldos y contratos, pero el desmonte de los privilegios se logra actuando contra los privilegiados.

En *La República*, Platón expresa:

Conferimos a las ciencias matemáticas el poder dialéctico de ascender de la caverna a la luz, de lo visible a lo inteligible, de los sentidos a la esencia, por medio de la inteligencia. Por estas artes puede elevarse la mejor parte del alma a la contemplación del mejor de los seres: el Bien.

Esta visión de hace 25 siglos, romántica y hermosamente expresada, muestra que no puede haber neutralidad en la posición sobre el acceso al conocimiento científico.

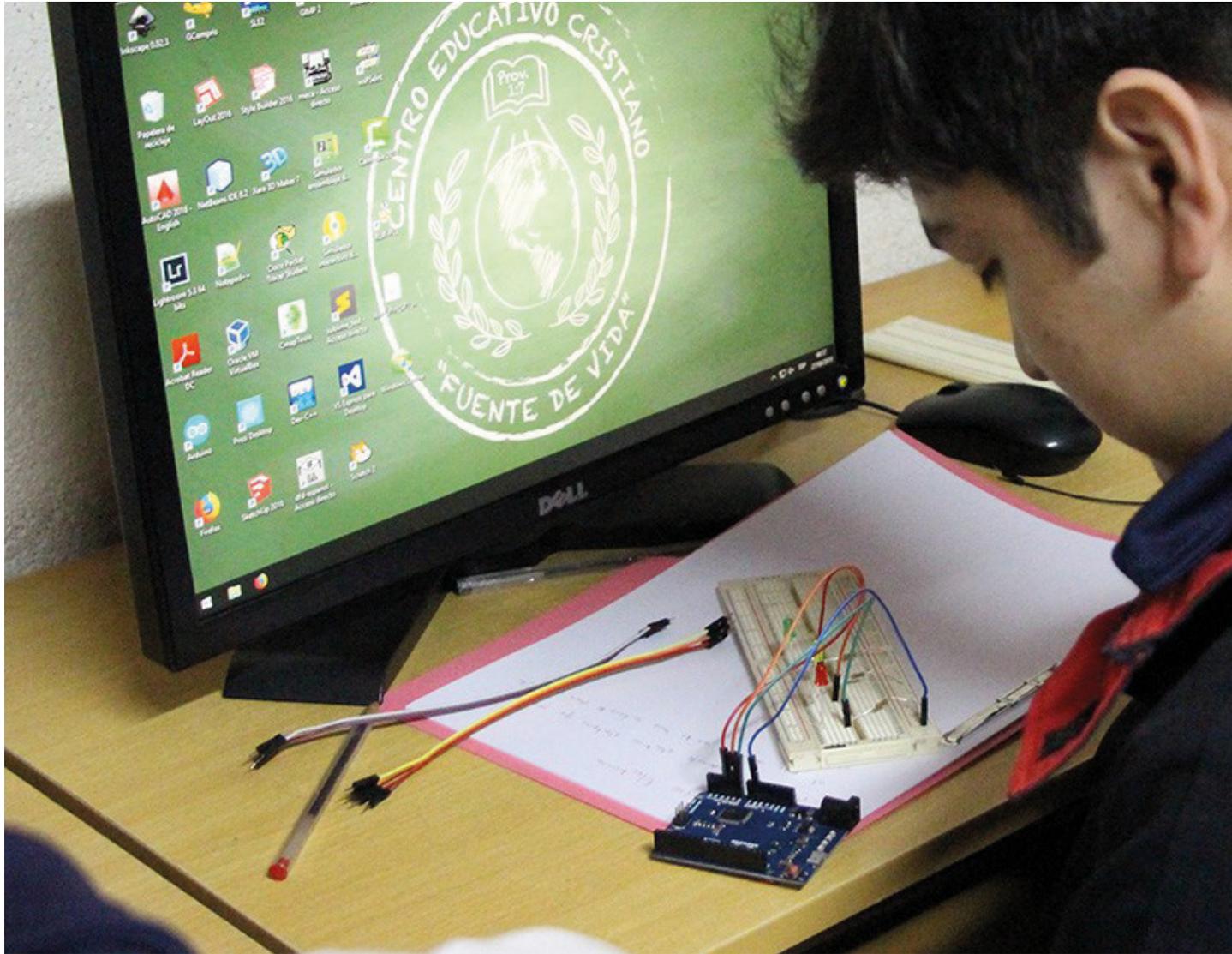
La baja calidad de la educación refuerza la efectividad del poder mediático. Por tanto, reduce el costo político del compromiso con el atraso, expresado en apoyo al abuso imperialista y descarada indolencia ante los crímenes de lesa humanidad.

No por casualidad los sectores dominantes se niegan a enfrentar una crisis centenaria.

Hostos llamó la atención sobre la relación entre el rechazo al colonialismo y el desarrollo de la razón.

Las ideas de Hostos ofendieron en su momento al dictador Ulises Heureaux (Lilís) y a la jerarquía católica... Hoy, la presión por educación de calidad ofende a grandes corporaciones y a politiqueros serviles... Pero es urgente arrebatarse al opresor el dominio de la escuela...

Lilliam Oviedo, originaria de República Dominicana, es periodista y docente. Egresada del Instituto Tecnológico de Santo Domingo y de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Docente de la Universidad Acción Pro Educación y Cultura (UNAPEC).



<https://fuentedevida.edu.gt/wp-content/uploads/2021/04/foto-componente-electronica.jpg>

Impacto de la evaluación a distancia

Impact of remote assessment on learning

Karina Alejandra Santizo-López

Resumen

Durante el confinamiento derivado de la pandemia del COVID-19, varios centros educativos adoptaron la modalidad virtual, la cual continúa cuando no es posible hacerlo de manera presencial. Este artículo se centra en identificar las ventajas y desventajas de la evaluación remota de los aprendizajes de estudiantes de quinto bachillerato de un colegio privado. Se trabajó desde el enfoque mixto, con diseño concurrente y alcance descriptivo. Para la muestra se realizó una selección por conveniencia y se trabajó con un muestreo intencionado, no probabilístico, conformada por 5 Docentes, 22 estudiantes y 22 padres de familia. Esta investigación revela que los estudiantes aprecian la accesibilidad a los recursos en línea y los docentes perciben esta modalidad como una desventaja por la deshonestidad y la falta de ética de los estudiantes. Los padres de familia consideran que sus hijos se sienten más cómodos al ser evaluado en casa y les preocupa la falta de rigor y el posible plagio entre estudiantes.

Palabras clave: evaluación, remotidad, herramientas virtuales, efectividad.

Abstract

During the lockdown resulting from the Covid-19 pandemic, several educational centers adopted the virtual modality, which continues when it is not possible to do it face-to-face. This article focuses on identifying the advantages and disadvantages of the remote evaluation of the learning of fifth year high school students in a private school. We worked from a mixed approach, with a concurrent design and descriptive scope. The sample was selected by convenience and worked with an intentional, non-probabilistic sampling, made up of 5 teachers, 22 students and 22 parents. This research reveals that students appreciate the accessibility of online resources and teachers perceive this modality as a disadvantage due to students' dishonesty and lack of ethics. Parents consider that their children feel more comfortable being evaluated at home and are concerned about the lack of rigor and possible plagiarism by students.

Keywords: *evaluation, remoteness, virtual tools, effectiveness.*

Introducción

Este estudio surge como respuesta a las inquietudes de docentes y padres de familia, quienes expresan dudas sobre la evaluación remota. La preocupación surgió de la observación de que los estudiantes pueden tener dificultades en el aprendizaje y muestran intranquilidad por su preparación académica y resultados en solicitudes de admisión a universidades.

El aprendizaje, como lo describe Zepeda (2008), se refiere a un proceso mental que resulta en un cambio permanente en el comportamiento debido a la adquisición de conocimientos, habilidades o la modificación de actitudes. El aprendizaje virtual, según Cabero (2006), utiliza la red para facilitar la comunicación entre profesores y estudiantes de forma sincrónica o asincrónica.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Guatemala (2005) señala que la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático para recoger información y determinar el valor del aprendizaje. Tiene funciones diagnósticas, formativas y sumativas. Debe ser holística, participativa, flexible, sistemática,

interpretativa, técnica y científica. De igual importancia, los instrumentos de evaluación son herramientas para recopilar información y deben seleccionarse cuidadosamente. También en el proceso se deben considerar características individuales de los estudiantes y las competencias a evaluar.

Al respecto, Moreira et al. (2021), expresan que, durante la evaluación, los estudiantes pueden participar de diferentes maneras, incluyendo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La evaluación remota implica llevar a cabo evaluaciones fuera del entorno educativo tradicional, haciendo uso de herramientas y recursos digitales.

Esta modalidad fomenta un aprendizaje colaborativo y basado en problemas. La importancia de la evaluación, según Moreno (2016), radica en su capacidad para mejorar el aprendizaje al proporcionar retroalimentación a profesores y estudiantes, lo que permite la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, esta investigación plantea como objetivo Indicar las ventajas y desventajas de la evaluación remota de los aprendizajes en estudiantes.



Fotografía Prensa Libre, proporcionada por Colegio Impacto de Maia

Materiales y métodos

El análisis de resultados se realizó desde una lógica inductiva. Se realizó una triangulación de técnicas con la aplicación de encuestas, entrevistas y grupos focales. La validez del cuestionario se aseguró al aplicarlo a estudiantes de cuarto bachillerato y a un grupo de padres de familia para garantizar la confiabilidad de los resultados. Las entrevistas individuales se llevaron a cabo con docentes y siguieron una guía de preguntas específicas para obtener información sobre su percepción de la efectividad de la evaluación remota. Para la encuesta, se diseñó un cuestionario en Google Forms que se administró a todos los estudiantes y padres de familia de quinto bachillerato. Para el grupo focal se utilizó una guía de entrevista desarrollado con un grupo de alumnos. La muestra se seleccionó por conveniencia y se utilizó un muestreo intencional no probabilístico, que incluyó a 5 docentes, 22 discentes y 22 padres de familia.

Resultados

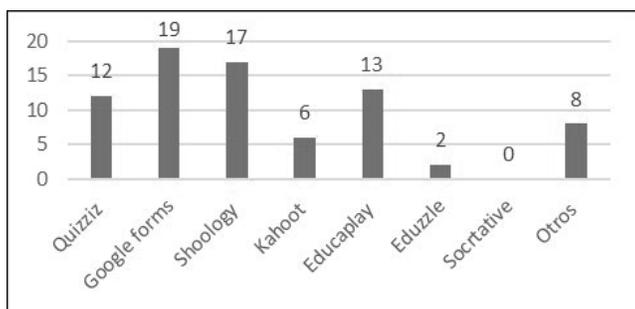


Figura 1
Herramientas didácticas para evaluar según estudiantes.

Participantes	Categorías	f
Estudiantes	Material de apoyo	7
	Menor presión	6
	Comodidad	4
Padres de familia	Menor presión	3
	No hay ventajas	2
Docentes	Rapidez	1
	Fácil de calificar	3
	Rapidez	1
	Variedad de recursos	1
	Comodidad	1
	Asertiva	1

Tabla 1
Ventajas de la evaluación remota según participantes

Categoría	Subcategorías	f
Estudiantes	Poco aprendizaje	8
	Falla de internet	5
	Falta de honestidad	4
Padres de familia	Errores de plataforma	2
	Copia	3
Docentes	Falta de concentración	1
	Ninguna	1
	No se exponen dudas	1
	Copia	2
	No se puede observar directamente	2
	Poco esfuerzo en la resolución	1
	Falla de internet	1

Tabla 2
Desventajas de la evaluación remota

Subcategorías	f
Actualización	3
Cambio de paradigma	3
Variantes de evaluación	1

Tabla 3
Sugerencias para mejorar la efectividad de la evaluación remota

Discusión

Los estudiantes encuentran ventajas en las evaluaciones remotas, como el acceso a material de apoyo y la reducción de la presión durante las pruebas. Algunos padres de familia también notan que sus hijos se sienten menos presionados en estas evaluaciones, aunque otros no ven ventajas en esta modalidad. Por su parte, los docentes destacan la facilidad de calificar y el acceso a recursos virtuales como ventajas clave de las evaluaciones remotas, aunque el tiempo invertido en revisar el trabajo individual de los estudiantes sigue siendo un desafío. Para mejorar el proceso de evaluación, los docentes enfatizan la importancia de proporcionar retroalimentación después de cada actividad y permitir que los estudiantes accedan a respuestas correctas para aprender de sus errores y participar en su propio progreso. Esto coincide con la investigación de Fardoun et al. (2020), quienes subrayan la importancia de que los profesores conozcan las herramientas tecnológicas y rediseñen estrategias evaluativas.



<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQbilwFUlyITgAiqRx5Z4v0rS7Dng8QrovkZQ&s>

Durante una entrevista, se identificaron varias preocupaciones en torno a la evaluación remota. Tanto docentes como padres de familia expresan inquietud por recurrir a las copias entre estudiantes y la falta de control sobre las acciones de los estudiantes durante las evaluaciones. Algunos padres de familia reconocieron que ayudan a sus hijos a copiar en las evaluaciones. Los discentes, por su parte, también expresan preocupación por la deshonestidad en las evaluaciones, pero su principal inquietud es la percepción de que no aprenden mucho en la modalidad virtual, ya que el contenido no es asimilado debido a la falta de preparación necesaria para las evaluaciones por los educandos.

Finalmente, los docentes ofrecieron sugerencias para mejorar la efectividad de la evaluación remota. Resaltaron la importancia de mantenerse actualizados en el uso de herramientas tecnológicas y en el desarrollo de competencias digitales, coincidiendo con investigaciones previas como lo indica Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021): «Es importante que los docentes adquieran habilidades en la selección, creación, modificación y evaluación de recursos educativos digitales, ya que esto les permitirá ofrecer una educación remota de calidad» (pág.169).

También sugirieron cambiar el paradigma educativo, alejándose de evaluaciones basadas en la memoria y fortalecer la formación docente. Recomiendan diversificar las formas de evaluación para medir el aprendizaje de manera efectiva con la inclusión de técnicas creativas y con enfoque en habilidades y competencias. Además, se enfatizó el papel de la evaluación como herramienta que contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje.

Conclusión

El colegio emplea aplicaciones digitales entre ellas Google Forms, Schoology y Educaplay para evaluaciones remotas, predominantemente basadas en preguntas de selección múltiple. Aunque los estudiantes aprecian la accesibilidad a los recursos en línea, los docentes ven esto como una desventaja por la deshonestidad y la falta de ética de los estudiantes. En ese mismo sentido, los padres notan que sus hijos se sienten más cómodos evaluándose en casa, pero les preocupa la falta de rigor y el posible plagio entre estudiantes. Los docentes sugieren mejoras, destacando la necesidad de actualización digital, un cambio en el paradigma educativo hacia enfoques más innovadores y la diversificación de las formas de evaluación para reducir las falencias identificadas.

Referencias

C

Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28.994>

F

Fardoun, H. G.-G. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/2091>

M

Ministerio de Educación. (2005). Currículo Nacional Base Guatemala. Guatemala. https://cnbguatemala.org/wiki/Bienvenidos_al_Curr%C3%ADculum_Nacional_Base

Moreira Cedeño, J. A., Basurto Mendoza, S. T., Velásquez Espinales, A. N., & Rodríguez Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845. doi:10.23857/pc.v6i3.2408

Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Z

Zepeda Herrera, F. (2008). *Introducción a la Psicología. Una visión científico humanista*. México, Pearson Educación.

Sobre el autor

Karina Alejandra Santizo López, Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática y la Física.

Sobre los redactores

Francisco Javier Conóz Morales, Contador Público y Auditor, Maestro en Docencia Universitaria.

Manolo Amadiel Juárez Vásquez, Licenciado en Pedagogía y Planificación Curricular.

Financiamiento de la investigación

Con recursos propios.

Declaración de intereses

Declaran no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Declaración de consentimiento informado

El estudio se realizó respetando el Código de Ética y buenas prácticas editoriales de publicación.

Derechos de uso

Copyright© 2023 por Karina Alejandra Santizo López, Francisco Javier Conóz Morales, y Manolo Amadiel Juárez Vásquez. Este texto está protegido por la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.



Fotografía: pedagogia2.milaulas.com

Pensamientos de deserción en las mujeres estudiantes de la EFPEM

Thoughts of dropping out in female students

Sandra Beatriz López Hernández (investigadora)

Resumen

El estudio surge a partir de la observación de la deserción de alumnas en las carreras de pedagogía de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM). El objetivo es describir los factores socioculturales y académicos que motivan a las alumnas a desertar. El método es de enfoque mixto, con un diseño de modelo concurrente dominante. Se trata de un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico y alcance descriptivo y explicativo. Se seleccionó una muestra intencional de alumnas de las cátedras de Física-Matemática y Química-Biología del plan sabatino de la USAC. Para la recolección de datos cuantitativos se realizó una encuesta a las alumnas de ambas cátedras. Los datos cualitativos se establecieron con participantes que voluntariamente manifestaron su interés en relatar sus experiencias. La muestra consistió en 180 estudiantes en la fase cuantitativa y 17 estudiantes en la fase cualitativa, y la participación de 5 profesores. Los factores socioculturales que motivan el pensamiento de deserción se exponen en orden de relevancia. También se observaron factores académicos como la actitud del profesor, el fracaso de los cursos y los malos hábitos de estudio. Algunos factores matizados se manifiestan por la condición de ser mujer.

Palabras clave: deserción, mujeres, pensamiento de deserción, factores socioculturales y académicos.

Abstract

The study arose from the observation of the dropout of female students in the pedagogical careers of the Teacher Training School of Secondary Education (EFPEM). The objective is to describe the sociocultural and academic factors that motivate female students to drop out. The method is of mixed approach, with a dominant concurrent model design. It is a qualitative approach with phenomenological design and descriptive and explanatory scope. A purposive sample of female students of the Physics-Mathematics and Chemistry-Biology courses of the USAC Saturday plan was selected. For the collection of quantitative data, a survey was made to the female students of both courses. The qualitative data were established with participants who voluntarily expressed their interest in relating their experiences. The sample consisted of 180 students in the quantitative phase and 17 students in the qualitative phase, and the participation of 5 professors. The sociocultural factors that motivate dropout thinking are presented in order of relevance. Academic factors such as teacher attitude, course failure and poor study habits were also observed. Some nuanced factors are manifested by the condition of being a woman.

Keywords: attrition, women, attrition thinking, sociocultural and academic.

Introducción

La deserción puede entenderse al abandono escolar de los estudiantes, teniendo algún motivo personal u otro problema que obligue a tomar dicha decisión (Aldaco Linares & Carpio Hernández, 2015). Moreno Bernal, (2013), entiende la deserción como el proceso educativo que se trunca para solventar otras necesidades diferentes al desarrollo personal.

La deserción de mujeres en entornos educativos puede llegar ser una constante en los diferentes niveles académicos. En el contexto guatemalteco, el panorama se percibe por medio de los índices de deserción de mujeres estudiantes. Esta es motivada por factores socioculturales o académicos, matizados por el machismo y la desigualdad por género.

Derivado de lo expuesto se plantea como objetivo del estudio: describir los factores socioculturales y académicos que motivan el pensamiento

de deserción de las mujeres estudiantes de las carreras de los profesados de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM). La investigación se realizó desde un enfoque mixto predominantemente cualitativo y se trabajó por medio de encuestas y microrrelatos de vida.

Los resultados revelan que, entre los factores que motivan el pensamiento de deserción en las mujeres son de índole laboral, económico, familiar, salud, relaciones familiares, reprobación de cursos, actitud docente y poco manejo de hábitos de estudio. La forma en la cual las estudiantes superan los pensamientos de deserción es por medio de estrategias personales que incluyen la automotivación y el apoyo de familiares y amigos. Se recomienda el seguimiento de investigaciones relacionadas con los pensamientos que motivan la deserción, para contrarrestar estos pensamientos con acciones concretas.



Fotografía: www.efpemusac.org

Materiales y métodos

El estudio se enmarcó en el enfoque mixto, con un diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, siendo este el enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. El alcance fue descriptivo y explicativo.

Se trabajaron las técnicas de entrevista, encuesta y microrrelatos de vida con base en una guía de preguntas, cuestionario y una serie de preguntas estímulo, respectivamente. Los tres instrumentos se validaron por prueba piloto. La muestra se seleccionó de manera intencionada no probabilística por conveniencia. Quedó autodefinida por la participación voluntaria de 180 estudiantes que atendieron la encuesta y 17 estudiantes que aceptaron la invitación a compartir sus experiencias. Además, fueron entrevistados 5 docentes (1 hombre y 4 mujeres), lográndose de esta manera una triangulación de técnicas.

Resultados

Los resultados obtenidos por medio de la encuesta reflejaron los principales pensamientos de deserción en las estudiantes. Estas se relacionaban con la situación laboral, la salud, problemas económicos, las responsabilidades

familiares y las complicaciones del curso. Se recogieron otros factores que motivan los pensamientos de deserción.

La información de la encuesta se vio complementada con las experiencias compartidas por algunas estudiantes.

«En mi caso, el factor por el cual casi dejé mis estudios fue la separación de mi pareja y padre de mi hijo, no fue una separación tranquila. Fue doloroso, de estar siempre a la defensiva, de soportar amenazas y, hasta la fecha, soportar la irresponsabilidad de un padre que no aporta para el crecimiento de su propio hijo. Fue una etapa que me afectó de forma emocional, psicológica, económica y en la cual mis padres y hermano fueron mi pilar, mi fortaleza para poder salir adelante con mi hijo. En la actualidad, estoy cerrando pensum. Después de tantas pruebas de vida, como mujer sé que soy fuerte y que puedo sobresalir». (35 años)

«Cuando empecé el primer semestre me topé con ese curso. Desde el principio me parecía muy complicado, pero la persona que estaba a cargo de enseñar el curso no me ayudó en mucho, ya que, en vez de darme fuerzas para seguir, me desmotivó. Siempre trataba de aprender por mí misma, pero era muy complicado, así que había tomado la decisión de dejar la universidad...»

Factores	%
Situación laboral	53
Salud	44
Problemas económicos	42
Responsabilidades de madre, esposa, hija u otra relación familiar	41
Complicaciones de los cursos	37
Baja retribución económica percibida por los docentes	32
Forma de ser de los docentes	29
Reprobación de cursos	27
Practicar pocos hábitos de estudio	24
Lugar geográfico de residencia	21
Falta de vocación docente	17
Embarazo o por cuidado de recién nacido	15
Dificultad en el uso de la tecnología informática	12
Estereotipos de género.	10
Infraestructura que ofrece la unidad académica	3
Al sufrir algún tipo de discriminación	2
Al sufrir acoso o agresión sexual	2

Tabla 1

Principales factores que motivan el pensamiento de deserción en mujeres estudiantes

«En mi caso, creo que la etapa donde esos pensamientos llegaron a mí se debió más que todo a la situación laboral, puesto que trabajo 6 días a la semana y en horario vespertino, por lo cual mi rutina consiste en levantarme y adelantar lo más que pueda en tareas y luego dirigirme hacia mi trabajo que, como anteriormente mencioné, es en la jornada vespertina terminando en horario contemplado de 9:00 PM a 10:30PM según las necesidades de este. Adicionando a esto que, sí queda un poco retirado de mi lugar de residencia. Llegaba a casa en ocasiones hasta media noche, lo cual me dificulta el poder completar de la mejor manera mis tareas y, al mismo tiempo, tener mis horas adecuadas de sueño». (21 años)

«Por el factor tiempo, a veces me estreso mucho ya que soy mamá. Tengo a mi esposo, y él me ayuda, pero a veces siento que la carga es demasiada. El tiempo a veces no me ayuda mucho, ya que la verdad me cuesta mucho organizarme y mis hijos aún están pequeños, pero sé que el esfuerzo de hoy será una recompensa mañana. (Soy) docente de dos jornadas en la mañana, primaria y en la tarde secundaria. Mis padres me ayudan con el cuidado de mis hijos, quienes ya están grandes, pero me ayudan mucho. La verdad me esfuerzo porque sé que les puedo dar algo mejor a mis hijos (...) Mi esposo a veces se enoja porque le dedico mucho a esto y a veces paso todo el día en la computadora. Ahora más en esta modalidad y no comprende el esfuerzo que hago. Él dice que no me canso, pero el esfuerzo mental es mucho. Ese cansancio mental hace que mi autoestima baje y hay días con ganas de no hacer nada, pero veo a mis hijos y ellos son mi motivación». (27 años)

«Mi factor que a veces quiero dejar la escuela es porque estudio dos carreras. Esto me complica mucho (...) Un factor cuando el estudiante quiere retirarse es por los licenciados, no quiero decir todos, pero en el segundo semestre ya no quise llevar el curso por un ingeniero que es muy superficial (...) Me retiré mejor, seguí estudiando en la escuela de vacaciones donde el licenciado era más comprensivo y su forma de enseñanza era buena, pero con mi experiencia en ambas carreras siempre hay licenciados de esa manera donde quiere uno salir huyendo (...) Uno como estudiante no quiere seguir, en mi otra carrera los licenciados son más estrictos y con sus palabras hacen que uno los odie y se vaya de la facultad. En mi caso, sigo soñando terminar mi otra carrera y esta». (23 años).

«En el tercer semestre abandoné la carrera por situaciones de violencia. En el camino a mi municipio nos asaltaron. Ya nos había pasado antes, incluso accidentes cuando volcó el bus. En este asalto violaron a mi hermana y casi me pasa lo mismo. Yo quedé con ese trauma y no quise viajar (en ese entonces era soltera). Luego retomé clases en escuela de vacaciones, pero ya tenía una hija y se me empezó a enfermar de los pulmones por lo que, con mi pareja, tomamos la decisión qué estudiaría él y luego yo. Así que tuve que dejar mis estudios. Recién el año pasado retomé mis estudios (por atender una oferta laboral) dejé de llevar cursos en mi carrera para cumplir lo requerido. Y también mis hijas se han deprimido porque después de trabajar con mis alumnos les dedico un tiempo y luego me la paso leyendo y haciendo tareas. Las convivencias se han quitado y a ellas les hace falta». (34 años)

«Hace cinco años intenté ingresar a la universidad, lamentablemente no lo logré. En ese momento pensé que esa carrera tal vez no era para mí, pero mi profesor me animó y me indicaba: que, si eso era lo que quería, siguiera intentando. En 2019 lo volví a intentar, lo logré en la cuarta oportunidad, ingresé al profesorado en matemáticas, sabiendo que tal vez no soy la mejor, pero que eso se consigue practicando. Ahora me encuentro en el quinto ciclo de la carrera. Lamentablemente, he querido retirarme, incluso ahora tengo ese pensamiento, por motivos de conocimientos, no creo tener lo necesario, y tengo muy presente una frase de mi profesora de nivel medio: "Nadie quiere un docente mediocre dando clases a sus hijos". Busco la manera de fortalecer mis conocimientos, pero el tiempo me lo impide. Soy maestra de educación preprimaria y doy clases a personas adultas. Dedicarme a ellos es lo mejor, pero para brindarles una educación de buena calidad, en ocasiones debo dejar tareas atrasadas en la universidad. Además, tengo otro trabajo fuera de ser maestra, debido a que el dinero no me alcanza y en casa necesitamos solventar gastos». (25 años).

«Uno de los factores de deserción fue en mi caso el uso de las herramientas tecnológicas. Me siento inútil al momento de hacer uso de ellas, ya que durante el desarrollo tanto del nivel básico como del diversificado la computadora la conocí solo de vista. Siempre nos dijeron que llevaríamos un curso de computación, el cual jamás fue recibido. Esto no solo fue en el nivel básico y diversificado. También pasó dentro de la universidad, pues solo nos llevaban y nos

daban teoría de la misma. En ningún momento nos explicaron el uso de alguna aplicación o por decir, así como usar Word, Excel. Cuando se empezó a decir que nuestras clases serían a distancia sentí morir, pero la verdad como el trabajo lo exige y uno de eso vive, no digo que ya sé bastante, pero pensaría que ya casi llegué al 50% el factor que casi afecta el no seguir dentro del profesorado tanto como alumna y en la institución donde laboro como maestra». (46 años)

«Hace unos años dejé de estudiar porque en mi primer embarazo presenté algunas complicaciones y me vi obligada a dejar mi estudio. Pasaron los años y ya no continué porque no tenía un trabajo del cual pudiera costear mis pasajes. Hace dos años inicié nuevamente y es muy difícil porque tengo dos niños. Estar en la modalidad virtual tiene sus ventajas en el aspecto económico, pero me está costando porque no tengo quién me vea a los nenes de 6 y 2 años». (33 años)

«Desde que inicié los estudios en la EFPEM he atravesado varias situaciones que me han hecho pensar en dejar los estudios. Durante el primer año, dejaba a mi hija de 1 año los sábados con mi esposo, pero pasaba todo el día preguntando en qué momento regresaría a la casa. Me hizo dudar muchas veces si en verdad era necesario hacer tal sacrificio de alejarme de mi hija un día a la semana, todo por estudiar, pero mis padres siempre me apoyaron. Me dijeron que hacerlo me permitiría darle un ejemplo de superación a mis dos hijas y, por supuesto, darles una mejor vida más adelante. A finales de 2020, quedé embarazada por tercera vez. Cuando llegó el momento de que hijo naciera de igual forma, comencé a tener la idea de dejar la Universidad ya que hacerse cargo de un recién nacido a principio del segundo semestre me complicaba todo, la recuperación postparto, la lactancia materna y encargarme de mis otras dos hijas sentía que no podía lograrlo. Nuevamente, las palabras de aliento de mis padres y hermanos lograron sacarme del agujero en donde me encontraba y poder continuar. Ahora ya estoy en séptimo semestre y sé que siempre hay personas que me apoyan para seguir y cumplir mis metas. Ser madre es un gran cambio, pero no es obstáculo para poder lograr grandes cosas en nuestras vidas. Al contrario, nuestros hijos nos dan esa chispa para salir adelante». (27 años)

«Desistí del primer semestre, ya que mi bebé se encontraba recién nacido y yo con la dieta después de la cesárea, por lo que ese primer semestre no seguí. Sin embargo, retomé los estudios en el segundo semestre de ese mismo año, creyendo que me iría "mejor". Volví a asignarme varias clases, pero al final tuve que desistir de ellas, por el mismo motivo que las tareas del hogar, mi pareja y mi hijo necesitaban de mi tiempo. Entonces, nuevamente me quedé sacando una clase por semestre. A partir de ese último año todo se fue complicando cada vez más. Muchas veces dan ganas de tirar la toalla, sin embargo, mi hijo ha sido mi motivación de seguir adelante, por lo que desde entonces he ido sacando una clase por semestre y una en cursos de vacaciones. En mi segundo año en la universidad, comencé con querer dejar de estudiar ya que trabajaba dos jornadas de clases (matutino y vespertina). Me tocaba viajar desde la zona 14 hasta ciudad de Plata Uno en la zona 7 de la capital. Salía de casa a las 5 am y regresaba entre 7 y 8 de la noche, por lo que tiempo para la universidad no tenía. Ese año tuve que botar varias clases y me quedé solo con un curso, por lo que en todo el año (los dos semestres) sólo pude sacar 2 clases. De esta forma, si Dios me lo permite, este año estaré cerrando el pensum del PEM». (30 años)

Discusión

González Fiegehen (2005) expone que la deserción puede identificarse con la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior en un periodo, debido a varios factores. Se encontró que los cinco mencionados con mayor frecuencia son en orden de frecuencia: la situación laboral; salud; problemas económicos; responsabilidad de madre, esposa, hija u otra relación laboral y, finalmente, algunas complicaciones de los cursos.

Cal (2017), Mego (2018), Aguilar (2019), Sulca (2020) y Rangel (2020) coinciden en sus estudios que las mujeres universitarias tienen algunas limitantes: el factor laboral y el poco tiempo disponible para realizar las tareas; estudiar para evaluaciones o cumplir con los horarios de clases provoca la reprobación de los cursos. Esto, a su vez, motiva el pensamiento de abandonar sus estudios universitarios. Por su parte, Hernández et al., (2017) refieren que «la deserción es un fenómeno provocado por situaciones familiares y económicas» (pág. 93). Lo que coincide con aspectos referidos por las estudiantes de EFPEM.

En las entrevistas los docentes narran situaciones que enfrentan las estudiantes, como cuando los esposos (incluso siendo profesionales) no las dejan estudiar, «ponen a los hijos en contra de las madres». En otros casos, las estudiantes se ven obligadas a llevar a los niños con ellas al lugar de estudios por falta de un cuidador.

La UNESCO (2021) señala que las mujeres socialmente deben tener tiempo para dedicar a la cocina y quehaceres del hogar, lo que implica tener menos tiempo para dedicar a sus estudios y actividades académicas. Por el contrario, Marroquín (2017), indica en su estudio, que las situaciones personales no influyen significativamente en la toma de la decisión de abandonar sus estudios. Más bien, predominan los factores académicos, aunque es preciso mencionar que el autor realizó su estudio en una universidad privada.

Desde otra perspectiva, algunas estudiantes indicaron que la forma en que el docente se desenvuelve en la clase afecta en gran manera su rendimiento académico. Según Barreto (2019) en su trabajo de tesis indica que los docentes influyen por medio de los métodos de enseñanza y la forma de evaluar a los estudiantes. Asimismo, cuando se presentan al salón de clases de forma distante. Por su parte Saldivar (2020) indica que el rendimiento de los estudiantes aumenta cuando tienen el apoyo de los docentes además de la familia y de la institución educativa a la que pertenecen.

Conclusión

El estudio determinó que los factores socio-culturales que motivan pensamientos de deserción en las mujeres estudiantes, son principalmente la situación laboral. Esto debido a los horarios de trabajo extensos, incluyendo más de un empleo con el fin de financiar gastos familiares. Los factores salud y económico se ven implicados por el exceso de trabajo que repercute en la salud.

En tal sentido, las relaciones familiares concordantes a los factores mencionados, dan a conocer que, si la mujer cuenta con una jornada laboral extensa, la misma no cuenta con el tiempo suficiente para compartir con la familia, provocando así el descontento de su entorno familiar. En cuanto a las mujeres que se dedican a quehaceres del hogar, o se encuentran embarazadas o con recién nacidos, las mismas se ven afectadas con el tiempo cuidado familiar, versus tiempo de estudio, generando

pensamientos de deserción.

Se evidenció que los factores académicos se reflejaron por medio de la relación entre el docente y las estudiantes. Expresaron que el docente influye por medio de los métodos de enseñanza y la forma de evaluar, al tener el apoyo de los docentes disminuye el pensamiento de deserción en las estudiantes, pues el docente viene a ser parte de la motivación que las mujeres necesitan para continuar con su carrera.

Por último, se recomienda continuar con investigaciones relacionadas con los factores socioculturales y académicos que motivan el pensamiento de deserción en mujeres, así como fortalecer estrategias personales, apoyo económico y psicológico. Lo anterior aunado a diplomados, capacitaciones, acciones por las mismas estudiantes como grupos de apoyo, becas, guarderías, talleres y charlas psicológicas de automotivación, que influyan de manera positiva en la disminución de los pensamientos de deserción de las estudiantes.

Referencias

A

Aldaco Linares, R. N., & Carpio Hernández, M. M. (2015). Las estrategias para abordar el abandono escolar en una institución de educación superior tecnológica en México. *Congresos CLABES*.

Aguilar, V. B. (2019). Deserción en el sistema universitario. El caso de la Carrera de Licenciatura en Enfermería Escuela Superior de Ciencias de la Salud - UNCPB. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/2038/TM_2019_aguilar_026.pdf?sequence=1&isAllowed=y

B

Barreto Moreno, G. M. (2019). Deserción universitaria: Caso Corporación Instituto de Administración y Finanzas (CIAF). [Tesis de Maestría, Universidad EAFIT]. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/15991/Gina_BarretoMoreno_2019.pdf?sequence=2

C

Cal Surám, J. G. (2017). Deserción estudiantil en el Centro Universitario del Norte (CUNOR) de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), Cobán, Alta Verapaz (2007-2013). [Tesis de maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala]. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_2393.pdf

G

González Fiegehen, L. E. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Capítulo 11 en UNESCO-IESALC. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Metamorfosis de la Educación Superior. Caracas, Venezuela: Editorial Metrópolis.

H

Hernández Prado, M. A.; Álvarez Muñoz, J. S. y Aranda Martínez, A. (2017). El Problema de la deserción escolar en la producción científica educativa. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCOTAM*, (17), 89-112. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040007.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodologías de la investigación*. (6ta Edición). McGraw-Hill Interamericana S.A. de CV.

M

Marroquín Dávila, C. R. (2017). Factores académicos, económicos y personales que más inciden en la deserción universitaria en los dos primeros años de estudio en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Rafael Landívar, Campus Central. [Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/83/Marroquin-Christian.pdf>

Mego Sánchez, B. A. (2018). Factores que influyeron en los estudiantes universitarios desertores, semestres 2018-1, de una universidad privada de Chiclayo. 2018. [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7002/Mego%20S%C3%A1nchez%20Betsy%20Anil%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moreno Bernal, D. M. (2013). La deserción escolar: Un problema de carácter social. In *Vestigium Ire*, 6(2011-9836), 115-124.

S

Sulca Pillaca, I. (2020). Factores determinantes en la deserción escolar de los estudiantes del Ceba "Faustino Sánchez Carrión" de Miraflores en Ayacucho-2019. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. <https://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/3247/TESIS-SEG-ESP-FED-2020-SULLCA%20PILLACA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

R

Rangel, I. (2020). La deserción universitaria en la licenciatura de Administración Pública Policial de la Universidad de Panamá. [Tesis de Maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/3839/Israel%20Rangel%20Arqui%C3%B1ez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

O

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (8 de marzo de 2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%8In-superior_12-03-21.pdf

Sobre la autora

Saldívar Añasco, R. A. (2020). Factores protectores y de riesgo de la deserción de estudiantes del segundo semestre de la Escuela de Administración Industrial de una Institución de Educación Superior. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8981/Factores_SaldivarA%C3%B1azco_Ramon.pdf?sequence=1&isAllowed=

Autora de la tesis

Sandra Beatriz López Hernández
En 2023 se graduó de la Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática y la Física, en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM), Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). La licenciada Sandra Beatriz López Hernández, adquirió experiencia en investigación, respecto a la deserción de mujeres estudiantes con motivación de pensamiento de abandonar los estudios universitarios por factores socioculturales.

Financiamiento de la investigación

Con recursos propios.

Declaración de intereses

Declara no tener ningún conflicto de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Declaración de consentimiento informado

El estudio se realizó respetando el código de ética y buenas prácticas editoriales de publicación.

Derechos de uso

Copyright© 2023 por Nombre y apellidos del autor o autores. Este texto está protegido por la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.



javeriana.edu.co

Enseñanza-aprendizaje de la contaminación por mercurio y sus efectos

Teaching-learning about mercury pollution and its effects

Pedro Luis Villaseñor Fajardo (investigador)

Resumen

La contaminación por mercurio, tanto en los alimentos como en la materia viva, afecta directamente a la salud de las personas. El desconocimiento de las repercusiones negativas del mercurio sobre la salud conduce a acciones que agravan el problema. Por este motivo, nos interesó estudiar la enseñanza aprendizaje de la contaminación por mercurio y sus efectos con alumnos y docentes de un instituto privado. Trabajamos con un enfoque mixto, diseño concurrente no lineal con alcance descriptivo. La muestra se seleccionó de manera intencional no probabilística con 79 alumnos y 4 maestros. Se utilizaron técnicas de entrevista y revisión documental. Los resultados sugieren que los enseñantes no tienen experiencia en la enseñanza de la contaminación por mercurio y no tienen conocimientos suficientes para dar importancia al tema y así concienciar a los alumnos de los efectos de la polución.

Palabras claves: enseñanza, aprendizaje, mercurio, contaminación, conocimiento.

Abstract

Mercury contamination, both in food and in living matter, directly affects people's health. Ignorance of the negative repercussions of mercury on health leads to actions that aggravate the problem. For this reason, we were interested in studying the teaching learning of mercury contamination and its effects with students and teachers of a private high school. We worked with a mixed approach, non-linear concurrent design with descriptive scope. The sample was selected in a non-probabilistic purposive manner with 79 students and 4 teachers. Interview and documentary review techniques were used. The results suggest that the teachers do not have experience in teaching mercury contamination and do not have sufficient knowledge to give importance to the subject and thus make students aware of the effects of contamination.

Keywords: *Key words: teaching, learning, mercury, contamination, knowledge.*

Introducción

Los docentes desarrollan un papel muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De aquellos depende promover el aprendizaje acerca de la contaminación del mercurio, con base en sus experiencias y preparación magisterial. Los maestros deben tener el conocimiento suficiente acerca del problema para generar al respecto un cambio en los alumnos. El mercurio se utilizaba en los termómetros viejos, bombillas de luz fluorescente y algunos interruptores eléctricos. Cuando se cae, el mercurio elemental se divide en gotas más pequeñas que pueden filtrarse en grietas o adherirse fuertemente a ciertos materiales. A temperatura ambiente, el mercurio elemental expuesto puede evaporarse hasta convertirse en un vapor tóxico invisible e inodoro. Si se calienta, es un gas incoloro e inodoro (Weinberg & Persistentes, 2007).

Es un metal pesado que existe naturalmente en la corteza terrestre. Ha sido ampliamente utilizado por los humanos desde la antigüedad debido a sus propiedades especiales. En el entorno ambiental, este elemento preocupa por los efectos tóxicos que puede causar en los seres vivos, incluidos los seres humanos. El mercurio tiene un gran impacto en el ambiente, porque se encuentra en todo el planeta, tanto en el aire como en cuerpos de agua y organismos vivos. Se acumula principalmente en los ecosistemas terrestres, especialmente en el suelo. (Armesto, s. f.)

Es importante resaltar que la presencia de mercurio en los humanos provoca daños en los pulmones y en todo el sistema sanguíneo. Esto ocurre en el proceso de inhalación, ya que es la principal vía de entrada al organismo. Se vaporiza a temperatura ambiente, lo absorben los pulmones y se distribuye por la sangre. La inhalación de una concentración alta causa edema pulmonar agudo y neumonitis intersticial, la cual puede generar tos persistente. Otros síntomas son la salivación, dolor abdominal, dolor en el pecho, náuseas, vómito y diarrea. Al tener contacto con los ojos, estos se irritan. Por medio de la piel se absorbe en cantidades mínimas. En la reproductividad presenta complicaciones en el embarazo, pues los bebés nacen con bajo peso, puede presentarse el aborto espontáneo y provocar la malformación en el feto. (Marnane, 2018)

Por lo expuesto, es esencial que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se conozca sobre la contaminación por mercurio, las percusiones que trae consigo y los efectos negativos y mortales en el organismo humano y en el ambiente. Esta situación origina la siguiente pregunta para la investigación y su correspondiente objetivo: ¿cuál es el conocimiento y experiencia que tienen los docentes para la enseñanza sobre la contaminación y efectos del mercurio en los estudiantes del Instituto Guillermo Putzeys Álvarez? El objetivo es describir las características del conocimiento y experiencia que tienen los docentes de este instituto privado para la enseñanza sobre la contaminación del mercurio y sus efectos.

Materiales y métodos

La investigación se enmarca en un enfoque mixto, diseño concurrente no lineal con alcance descriptivo. La muestra se eligió de manera intencionada no probabilística. Quedó conformada por 79 estudiantes de quinto bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Ciencias Biológicas, ciclo diversificado y 4 docentes. Se aplicó al área de Química y Biología del mencionado centro privado. Las técnicas utilizadas fueron una entrevista a docentes y una revisión documental aplicada al área de Ciencias Naturales del Currículo Nacional Base (CNB).

Resultados

Categoría	Frecuencia	Respuesta del docente
Perjudicial	2	«Perjudicial para el sistema nervioso e inmunológico, así como también a los órganos que tienen contacto directo». (según sea el caso). (E1)
Efecto	2	«Tiene efectos directos en el sistema nervioso, pero desconozco los efectos específicos». (E4)

Tabla 1

Efectos de la contaminación por mercurio según profesores

Categoría	Frecuencia	Respuesta del docente
Ninguna Exposiciones	3 1	«Aún no he aplicado ninguna». (E2) «Realizar exposiciones donde se hable con la toxicidad del mercurio». (E4)

Tabla 2

Estrategias didácticas para la enseñanza de la contaminación por mercurio

Categoría	Frecuencia	Respuesta del docente
No impartido	2	«Aún no lo he impartido». (E3)
Limitado	1	«Me he limitado a enseñarlo en el tema de lluvia ácida». (E2)
Características	1	«En el tema de la tabla periódica, características y toxicidad del mercurio». (E4)

Tabla 3

Enseñanza sobre el mercurio, usos y riesgos ante su exposición

En relación con los aspectos importantes de la enseñanza de la contaminación por mercurio, dos docentes manifiestan la relevancia de la prevención de los efectos que esta causa. Otro docente mencionó que los aspectos ambientales y nutricionales son los que se deberían enseñar. El último docente indicó que tiene conocimiento de que los mariscos son los más propensos a contaminarse por dicho metal. Ninguno de los profesores dio aspectos puntuales que deberían enseñarse acerca de la contaminación por mercurio.

En la revisión documental del CNB no se apreciaron contenidos declarativos respecto al mercurio, en la unidad en que se enseña la tabla de elementos y sus características. Específicamente, no existen contenidos procedimentales con respecto al mercurio. Y no se aprecian contenidos actitudinales con respecto al mercurio, ya que no existe alguna competencia o indicador de logro que abarque este contenido.



javeriana.edu.co

Ninguna de las competencias de los contenidos se enfoca directamente con la contaminación en general. Solo algunos indicadores de logro contienen aspectos en los cuales se podrían incluir estos temas, por ejemplo: «Explica la importancia de los métodos que se emplean en el análisis de los fenómenos químicos que ocurren en su entorno». (Ministerio de Educación, 2020); En este se podrían abordar algunos temas y subtemas relacionados con la contaminación e incluir al mercurio. Sin embargo, tres de los docentes manifestaron que no cuentan con la suficiente información para trabajar este tema en clase de Química, aunque un docente refirió que sí ha elaborado trífolios y carteles dentro de la clase que ayudan a concienciar sobre el tema.

Discusión

El estudio revela la necesidad de actualización docente sobre la contaminación por mercurio. Los enseñantes, además, deben aplicar nuevas metodologías para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea significativo en los estudiantes. Piaget (1986) argumenta que el conocimiento debe ser seleccionado, interpretado y organizado para la construcción de nuevos saberes en el comportamiento humano.

Las exposiciones son estrategias que los docentes han puesto en práctica para la enseñanza de la contaminación por mercurio. Sin embargo, algunos docentes no han aplicado ninguna estrategia, pues no han impartido el tema. Resalta que existen muchas técnicas de enseñanza que facilitarían al docente para crear un ambiente más ameno en clase y que el aprendizaje sea provechoso para los estudiantes. Según Heredia & Duran (2013) el aprendizaje cooperativo, los mapas mentales, las lecturas, los proyectos integrados y el aprendizaje basado en problemas son de gran utilidad dentro de la clase y ayudarían a que el tema de estudio de la contaminación por mercurio sea transmitido de una manera asertiva.

Es importante y necesario promover y despertar el interés en los docentes para que indaguen más acerca de la contaminación por mercurio, obtengan más conocimientos y estos sean de motivación para desarrollar el contenido dentro del curso, aunque no sea un contenido que establezca el CNB correspondiente al área de Química. Se recomienda a los profesores incluir en sus planificaciones y dosificaciones el contenido de la polución por mercurio, así como impulsar la innovación de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, debido a que es un curso teórico-práctico. En este se podrían utilizar

diversas metodologías, actividades lúdicas (dinámicas, charlas, prácticas de laboratorio, etc.) que despierten el interés en los estudiantes por aprender el tema. El docente puede promover el conocimiento que sea significativo en la vida de los estudiantes.

Conclusiones

Los docentes no poseen experiencia en la enseñanza de la contaminación por mercurio. Esto es debido a que no poseen los conocimientos sobre el tema, lo que impide concienciar a los estudiantes acerca de los efectos que puede tener la intoxicación por dicho metal. Como no es un contenido incluido en el CNB de Ciencias Naturales de quinto bachillerato, los docentes no le toman el valor significativo que tiene el tema. Los enseñantes cumplen un rol muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Son los agentes que pueden generar un cambio en los estudiantes, al dar a conocer los efectos del mercurio y lo letal que puede llegar a ser y así dar importancia a la enseñanza y difusión del tema.

El conocimiento que el estudiante adquiere depende de varios factores. Entre estos cabe mencionar la motivación de relacionar eventos de su entorno con lo que está aprendiendo. El curso de Química de quinto bachillerato es de suma importancia para que los alumnos conozcan a profundidad el tema de la contaminación por mercurio. Es recomendable que la institución, junto con la coordinación académica, pueda aplicar el contenido dentro del curso. Los estudiantes, por medio de los docentes, pueden desarrollar los suficientes conocimientos para enfrentar esa intoxicación. Actualmente, es un problema que afecta al planeta y se requiere crear una conciencia para tomar medidas para su solución.

Referencia

A
Armesto, A. G. (s.f.). Por qué la contaminación por mercurio sigue siendo un problema, aunque reduzcamos sus emisiones. The Conversation. <https://theconversation.com/por-que-la-contaminacion-por-mercurio-sigue-siendo-un-problema-aunque-reduzcamos-sus-emisiones-176639>

H
Heredia, J. y Duran, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 6(3). 25-4

M
Marnane, M. I. (2018, marzo). El mercurio, una amenaza persistente para el medio ambiente y la salud. European Environment Agency. <https://www.eea.europa.eu/es/articulos/elmercurio-una-amenazapersistente#:~:text=La%20preocupaci%C3%B3n%20primordial%20viene%20dada,a%20la%20cadena%20alimentaria%20humana.>

Ministerio de Educación (2020a). Currículo Nacional Base Ciclo Diversificado. Malla curricular del Área de Ciencias Naturales https://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/3-PDF_CNB_CICLO_BASICO/CNB-cicloBasico/CNB_%C3%81rea_de_Ciencias%20Naturales_Ciclo_B%C3%A1sico.pdf
Piaget, J. (1986). Teoría de Jean Piaget. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf>

U
Ulloa Paz, E. A., Mazariegos Biolis, W. R., Hinojo Lucena, F. J., Moscoso Portillo, O. M., & Marichal Guevara, O. C. (2023). La educación intencional pedagógica: Para cuidar la vida. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5477515>

W
Weinberg, J., & Persistentes, O. (2007). Introducción a la Contaminación por Mercurio para las ONG. Red Internacional de Eliminación de los Contaminantes Orgánicos Persistentes (IPEN), 166. https://ipen-china.org/sites/default/files/documents/ipen_mercury_booklet-es.pdf

Investigador: Pedro Luis Villaseñor Fajardo
Licenciado en la Enseñanza de la Química y la Biología

Redactora: Carmelina Simeón-González
Licenciada en Pedagogía y Administración Educativa con Especialidad en Medio Ambiente

La Revista *Educación Inclusiva y con Calidad*, editada por el Instituto de Análisis e Investigación de los Problemas Nacionales (Ipnusac), se terminó de imprimir en noviembre de 2024.



"ID Y ENSEÑAD A TODOS"



Instituto de Análisis e Investigación de los Problemas Nacionales (IPNUSAC)
Universidad de San Carlos de Guatemala
Edificio S-11, salones 100 y 103, Ciudad Universitaria, zona 12

www.ipn.usac.edu.gt

ISSN 2308-0779

Distribución gratuita