

REVISTA CIENTÍFICA

# INVESTIGACIÓN

ISSN 1994 - 1420 (Versión Impresa)

ISSN 1995 - 445X (Versión Digital)

# Valdizana



INDIZADA EN:

VOLUMEN 16, NÚMERO 3, JULIO - SEPTIEMBRE DE 2022

reDalyc.org

Dialnet

latindex  
catálogo  
2.0

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA



UNHEVAL

Huánuco - Perú

# INVESTIGACIÓN VALDIZANA

Revista Científica de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco



Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-03927

**VOLUMEN 16, NÚMERO 3, JULIO - SEPTIEMBRE, 2022**

**Esta revista y sus artículos son de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**



**Fecha de Publicación: julio 2022**

**AUTORIDADES UNIVERSITARIAS:**

**Dr. GUILLERMO AUGUSTO BOCÁNGEL WEYDERT**

**Rector**

**Dra. NANCY GUILLERMINA VERAMENDI VILLAVICENCIOS**

**Vicerrectora Académica**

**Dr. VÍCTOR PEDRO CUADROS OJEDA**

**Vicerrector de Investigación**



# INVESTIGACIÓN VALDIZANA

REVISTA CIENTÍFICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

VOLUMEN 16, NÚMERO 3, JULIO - SEPTIEMBRE, 2022

## DIRECTORA - EDITOR

**Dra. Verónica Cajas Bravo**

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco - Perú

## CO - EDITOR

**Franz Kovy Arteaga Livias**

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco - Perú

## COMITÉ EDITORIAL

**Dr. Bernardo Dámaso Matta**

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

**PhD. Jessica Ruth Figueroa Pinedo**

Universidad de Girona - España

**Dr. Antonio Ponce Rojo**

Universidad de Guadalajara - México

**Dr. Emilio Flores Mamani**

Universidad Nacional del Altiplano - Perú

**Dr. PhD. Tomas Fontaines Ruiz**

Universidad Técnica de Machala

**Dra. Arcelia Rojas Salazar**

Universidad Nacional del Callao - Perú

**Dra. Maida Osorio Barcelay**

Universidad de Guantánamo - Cuba

**Dra. Magnolia Sanabria Rojas**

Universidad Nacional de Colombia - Colombia

**Dra. Olga Bardales Mendoza**

Universidad Cayetano Heredia, Perú

**Dra. Luzmila Mendivil Trelles de Peña**

Pontificia Universidad Católica del Perú

**Dra. Nora Consuelo Casimiro Urcos**

Universidad Nacional de Educación  
Enrique Guzmán y Valle - Perú

## COMITÉ CIENTÍFICO

**Dra. Lorena Arellano**

Universidad de Girona Emb. - España, Pontificia

Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra - PUCESI

**Dra. Pilar Sánchez González**

Universidad Complutense de Madrid, España

**Dra. Ana Bertha Vidal Fócil**

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

**Msc. Pablo Calderón Villalobos**

UNA-Campus Sarapiquí - Costa Rica

**Dra. Beatriz Pérez Sánchez**

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

**Dr. José Antonio Fernández Gallardo**

Universidad de Córdoba - Colombia

**Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre**

Instituto de Educación Superior Públicas, Universidad de

Guadalajara - México

**Dr. Eury José Villalobos Ferrer**

Universidad Bolivariana de Venezuela

**Dr. Rafael Núñez López**

Universidad de Guantánamo - Cuba

**Mg. Silvana Molina Espinoza**

Universidad del Zulia - Venezuela

**Dr. José Luis Solís Veliz**

Universidad Nacional de Ingeniería Lima - Perú

**Dr. Rizal Alcides Robles Huaynate**

Universidad Nacional Agraria de la Selva. Tingo María -

Perú

**Dr. Ewer Portocarrero Merino**

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

**Dr. Hugo Alfredo Huamani Yupanqui**

Universidad Nacional Agraria de la Selva. Tingo María -

Perú

## REVISORES TÉCNICOS

**De estilo e idioma**

Dr. Luis Miguel Cangalaya Sevillano

## DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mg. Carlos Leopoldo Bao Cóndor

## PUBLICACIÓN TRIMESTRAL

julio - septiembre, 2022

## INVESTIGACIÓN VALDIZANA

Es una publicación de la Dirección de Investigación Universitaria de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, en ella se presentan artículos científicos relacionados al campo de Ciencias de la Salud, Ingenierías, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Pedagógicas y Ciencias Sociales, con propuestas de innovación científica y tecnológica que aporten a la competitividad y al desarrollo regional y nacional.

## RESERVA DE DERECHOS

Los derechos son reservados y transferidos a la revista Investigación Valdizana de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

## PERIODICIDAD

La edición de la Revista Científica se realiza trimestralmente; asimismo, contamos con una edición digital en línea disponible para el público en general de acceso libre y gratuito en: <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv>

## LAS REVISTAS DE INVESTIGACIÓN VALDIZANA ESTÁ INDIZADA EN:

- **LATINDEX CATÁLOGO 2.0** <https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=17016>
- **REDALYC** <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=5860>
- **Dialnet** <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26539>
- **DOAJ** <https://doaj.org/toc/1995-445X>
- **ROAD** <https://portal.issn.org/resource/ISSN/1995-445X>
- **Cz3** <http://ezb.uni-regensburg.de>
- **REDIB** [https://www.redib.org/recursos/Record/oai\\_revista\\_4593-investigaci%C3%B3n-valdizana](https://www.redib.org/recursos/Record/oai_revista_4593-investigaci%C3%B3n-valdizana)
- **MIAR** <http://miar.ub.edu/issn/1994-1420>
- **EDINA** <https://thekeepers.org/journals?query=1995-445X>
- **DRJI** <http://olddrji.lbp.world/JournalProfile.aspx?jid=1995-445X>
- **BASE** <https://www.base-search.net/Record/e82c19c7abd7e575bb6cdda45d14197944e744a66b921e1c350e739dad8a46cd/>
- **JournalTocs**  
[http://www.journaltocs.ac.uk/index.php?action=browse&subAction=subjects&publisherID=17&journalID=41146&pageb=1&userQueryID=&sort=&local\\_page=1&sortType=DESC&sortCol=2](http://www.journaltocs.ac.uk/index.php?action=browse&subAction=subjects&publisherID=17&journalID=41146&pageb=1&userQueryID=&sort=&local_page=1&sortType=DESC&sortCol=2)
- **ESJI** <http://esjindex.org/search.php?id=3183>
- **OCLCWorldCat**  
[https://www.worldcat.org/search?qt=worldcat\\_org\\_all&q=investigacion+valdizana](https://www.worldcat.org/search?qt=worldcat_org_all&q=investigacion+valdizana)
- **ActualidadIberoamericana**  
[http://www.citrevistas.cl/actualidad/b2b\\_g22.htm](http://www.citrevistas.cl/actualidad/b2b_g22.htm)

## DIRECCIÓN Y CORRESPONDENCIA

Av. Universitaria 601 - 607 - Pillco Marca - Huánuco - Perú

E-mail: [revistavaldizanaunheval.edu.pe](mailto:revistavaldizanaunheval.edu.pe)

## DESCARGO DE RESPONSABILIDADES

Los conceptos y demás contenidos en los artículos científicos, incluidos en esta edición, son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan, necesariamente, los criterios institucionales.

La reproducción total o parcial de los artículos contenidos en esta revista debe efectuarse citando esta fuente.

## VERSIÓN ELECTRÓNICA

La Revista Científica de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán no se solidariza necesariamente con el contenido de los trabajos que publica, ya que los artículos son de entera responsabilidad de los autores.

**ISSN 1995 - 445X (Versión Digital)**

**Huánuco - Perú**



## ARTÍCULOS ORIGINALES

- Turismo místico: revisión de la literatura científica** 107-113  
*Mystical tourism: review of the scientific literature*  
Noemí E. Cayo-Velásquez  
Luz E. Arcaya-Chambilla  
Alejandro Apaza-Tarqui
- Reinserción laboral como instrumento de resocialización a la población ex-carcelaria como política de estado** 115-120  
*Job reinsertion as a resocialization instrument for the ex-prison population as a state policy*  
Lesvy Huamán-Ruiz
- Expandir la clase y transformar el compromiso agente de futuros formadores** 121-130  
*Expand the class and transform the agentic engagement of future trainers*  
Daiana Y. Rigo  
Lucía LLanes  
Romina Rovere
- Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura** 131-141  
*Emotional competence in teachers at different educational levels: a review of the literature*  
Verónica Duncan Villarreal
- Abordaje fenomenográfico sobre la interculturalidad en docentes aimarahablantes de educación básica de Lima Metropolitana** 143-150  
*Phenomenographic approach to interculturality in basic education-speaking aimara teachers from Metropolitan Lima*  
Edi Escobar-Maquera  
Wilfredo Carcausto-Calla

## ARTÍCULOS TEÓRICOS

- El rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana** 151-159  
*The role of critical literacy in citizenship education*  
Helen E. Delgado-Rojas  
Margarita M. Estrada-Tello  
Alicia B. Rojas-Loayza  
Naomi Cárdenas-Vergara  
Luis M. Cangalaya-Sevillano



## Turismo místico: revisión de la literatura científica

## Mystical tourism: review of the scientific literature

Noemí E. Cayo-Velásquez<sup>1,\*</sup>, Luz E. Arcaya-Chambilla<sup>1,#,b</sup>, Alejandro Apaza-Tarqui<sup>1,&,c</sup>

### Resumen

En el Perú el turismo es una de las actividades económicas más importantes, debido a su contribución en el ámbito de las inversiones, como por su participación en la generación de empleos, sobre todo, por su contribución de divisas, por consiguiente, en los últimos años ha provocado el surgimiento de nuevas alternativas y oportunidades para las comunidades locales. En tal sentido, el propósito de esta investigación fue analizar la producción científica sobre la gestión del desarrollo del turismo místico en los trabajos de tesis doctorales y artículos de investigación con la finalidad de conocer los últimos aportes científicos en los estudios realizados hasta la fecha. El enfoque de la investigación es mixto. Para la obtención de datos se utilizó la herramienta Google Académico, las bases de datos Science Direct, Redalyc y Dialnet. Se logró acceder a 32 publicaciones, de las cuales se escogieron aquellas que según el contenido de su introducción y conclusiones investigan la relación turismo-misticismo. De ellos, se eligió 15 investigaciones, las mismas que abordan un soporte metodológico para clarificar el concepto de turismo místico y establecen las peculiaridades básicas que resaltan la importancia del mismo para el desarrollo del turismo.

**Palabras clave:** turismo místico, producción científica, revisión sistemática.

### Abstract

In Peru, tourism is one of the most important economic activities, due to its contribution in the field of investment, as well as for its participation in the generation of jobs, above all, for its contribution of foreign exchange, therefore, in recent years has led to the emergence of new alternatives and opportunities for local communities. In this sense, the purpose of this research was to analyze the scientific production on the management of the development of mystical tourism in doctoral theses and research articles in order to know the latest scientific contributions in the studies carried out to date. The research approach is mixed. To obtain data, the Google Scholar tool, the Science Direct, Redalyc and Dialnet databases were used. It was possible to access 32 publications, of which those that, according to the content of their introduction and conclusions, investigate the tourism-mysticism relationship were chosen. Of them, 15 investigations were chosen, the same ones that approach a methodological support to clarify the concept of mystical tourism and establish the basic peculiarities that highlight its importance for the development of tourism.

**Keywords:** mystical tourism, scientific production, systematic review.

<sup>1</sup>Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

**E-mail:** \*noemicayo@unap.edu.pe, #luzarcaya@unap.edu.pe, &apazatarqui@unap.edu.pe

**Orcid ID:** <sup>a</sup><https://orcid.org/0000-0002-9690-3006>, <sup>b</sup><https://orcid.org/0000-0002-4343-105X>, <sup>c</sup><https://orcid.org/0000-0003-1622-8862>

**Recibido:** 17 de abril de 2022

**Aceptado para publicación:** 25 de julio de 2022

**Citar este artículo:** Cayo-Velásquez, N.E., Arcaya-Chambilla, L.E. y Apaza-Tarqui, A. (2022). Turismo místico: revisión de la literatura científica. *Investigación Valdizana*, 16(3), 107-113. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1469>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



**Introducción**

El turismo es un fenómeno complejo (Muñoz de Escalona, 2017), dado su carácter multidisciplinario. Además, muchos expertos afirman que el turismo es un fenómeno complejo y que ninguna de las ciencias conocidas tiene la capacidad necesaria y suficiente para desentrañar su naturaleza (Muñoz de Escalona, 2004). Así, el turismo es un conjunto de actividades que “ocupa el tiempo libre, de descanso, es decir es un tiempo social complementario del tiempo de trabajo y que se puede conceptualizar como una transacción multidimensional debido a que es un intercambio material y simbólico entre los participantes” (Baltazar y Zavala, 2015, p. 1392). Por su parte, Andereck et al. (2005) sientan la base conceptual para el análisis de las interrelaciones que involucra la disposición de los residentes y de sus valoraciones respecto a los beneficios y costes que genera la actividad turística.

En el Perú, el turismo místico se considera como una actividad económica importante, porque es uno de los pocos países en el cual se puede desarrollar este tipo de turismo. Existe mucho para aprovechar y a la vez cautivar la mirada del turista en el país. Entre los factores de mayor incidencia que caracterizan a la actividad turística en los últimos años, se observa que a nivel mundial hay un cambio experimentado por los propios consumidores, son más conscientes del entorno que les rodea y de sus problemas socioculturales y conservación ambiental, buscan nuevas experiencias y actividades durante sus viajes. En el nuevo contexto, el medio ambiente constituye un valor en crecimiento en las preferencias de los turistas. El medio natural es parte fundamental de la experiencia turística (Pulido, 2005), de manera que se constituya en un factor que motive al visitante por una propuesta de valor, más sí es un valor agregado que el potencial cliente busca a la hora de comprar (Martel-Zevallos et al., 2019, p. 129). Por otro lado, existe la preocupación de garantizar que los destinos que ofertan servicios turístico desarrollen el turismo místico de manera sostenible.

Los antecedentes componen la revisión crítica y exhaustiva que garantiza la originalidad de las investigaciones, por tanto en la investigación se aborda con balance del conocimiento existente, como tal, la información efectiva disponible que describe el turismo místico en su forma y comportamiento (Vara, 2008). En ese contexto, para una mejor comprensión del tema se realiza un análisis de la teoría, así como de los últimos avances de las diversas investigaciones respecto al turismo místico.

**Turismo Místico**

Salas (2005) define turismo místico como una nueva estrategia económica afín a la tradición espiritual, la misma que está amparada por las afirmaciones sobre la revaloración de lo indígena o ancestral, de la naturaleza, y a los que un segmento de turistas acceden para ser partícipes de experiencias especiales que buscan satisfacer. En tanto, Basset (2012) lo puntualiza como un conjunto de acciones individuales o colectivas en cuyo transcurso el turista dice “iniciarse” en creencias y prácticas místicas a través de prácticas rituales asimiladas del contacto directo o indirecto con una comunidad local. Por otra parte, también se refiere al turismo místico para singularizar a los turistas que “buscan en sus viajes o desplazamientos conectar su mente y espíritu a través de la práctica de rituales de carácter místico” (Martínez-Cárdenas, 2012).

Desde una perspectiva mas amplia, Gamboa (2016) afirma que “el turismo místico tiene como principal atractivo la energía inmanente del lugar y como principal motivación la búsqueda de las propiedades energéticas del lugar” (p. 29). Es decir, el rasgo más importante que caracteriza este tipo de turismo es la visita de personas a espacios con determinadas propiedades de inmanentes energías.

Por su parte, Brescia (2016) explica que turismo místico es aquel que se relaciona con la necesidad de

**Figura 1**  
*Evolución del concepto de Turismo místico*

Evolución del concepto e turismo místico										
Periodo	Mística / Misticismo					Turismo místico				
	1960	1969	2001	2003	2005	2009	2012	2016	2016	2016
	Rosental y ludin	Scholem	Tugendhat	Menéndez	Salas	Martinez	Basset	Gamboa	Brescia	Medina & Nuñez
Implicación	Experiencia subjetiva de los fieles u adeptos.	Admite la posibilidad de un contacto entre el hombre y la divinidad.	Estado de conciencia en que el sijeto se siente unido con la totalidad de las cosas, o con Dios.	Cumplimiento de prescripciones que imponen determinada vida espiritual.	Turismo místico, nueva estrategia económica.	Turistas que buscan conectar su mente y espíritu a través de la práctica de rituales.	Creencias y prácticas místicas aprendidas de la comunidad local.	Considera como atractivo la energía inmanente del lugar y tiene como motivación la búsqueda de las propiedades energéticas.	Necesidad de quien viaja por sentir hecho significativo aquella necesidad por vivir una experiencia inolvidable.	Expresa que, en la corriente turística interesada en las fuerzas sobrenaturales

Nota: Elaborado con base a las contribuciones de diversos autores.

quién viaja por sentir un hecho significativo, aquella necesidad por vivir una experiencia inolvidable, que le permita encontrarse consigo mismo, con la naturaleza, desprenderse del ego entre otros. De hecho, el turismo místico se centra en el crecimiento espiritual de la persona, apelando no solo a la relación armoniosa con la naturaleza, sino también a los saberes ancestrales. Así también, Medina y Nuñez (2016) expresan que es el flujo turístico inclinado en las fuerzas sobrenaturales, el poder cósmico y sus influencias en el hombre y la tierra.

Por consiguiente, desde el trabajo de Salas, (2005) hasta el trabajo realizado por Medina y Nuñez (2016), el turismo místico se ha relacionado con la búsqueda de experiencias místicas vinculado a los rasgos energéticos del territorio que se visita, así como con el descubrimiento de oportunidades rentables. Estos autores toman como base de sus argumentos el misticismo que plantearon Rosental y Iudin (1960) y Tugendhat, (2001). Estas consideraciones y planteamientos permiten comprender la definición sobre turismo místico, pero desde una perspectiva del conocimiento de la ciencia occidental, entendiéndose como un conjunto de actividades que originan desplazamientos propiciados por el turista, tras la búsqueda de las propiedades

energéticas de un lugar para satisfacer el deseo de vivir una experiencia mística, definición que se representa en la figura 2.

No obstante, se percibe que es una definición enmarcada desde el punto de vista del turista (sujeto con motivaciones diferentes). En estas definiciones, si bien es cierto, se considera la valoración de la cultura ancestral, aún falta la participación de la comunidad, saber quiénes son los poseedores del conocimiento ancestral. Por eso, es lógico entender que esta comprensión ancestral integra algunos elementos:

El conocimiento ancestral propiamente dicho, que son la expresiones de los conocimientos acumulados por las comunidades locales en el proceso de adaptación a una sociedad moderna, así como de sus valores culturales, y el segundo, destaca el nuevo conocimiento ancestral conformado en la sociedad del valor de cambio, el mismo que se entiende como el saber del campesino de origen foráneo que transmite sus conocimientos en el nuevo medio. (Mendizábal, 2013, p. 136)

Todo esto también implica saber quiénes se ven afectados por los nuevos flujos de visitantes, los mismos

**Figura 2**  
*Turismo místico*



*Nota:* Elaboración propia.

que modifican su entorno natural en territorios y escenarios turísticos.

### Metodología

En la investigación se realizó la revisión crítica de diversas investigaciones previas sobre el turismo místico. También se consideraron las tendencias de la bibliografía sobre el tema (Vara, 2008). Para el análisis se estableció una selección y revisión sistemática de la literatura existente que garantizó la originalidad considerando los pilares básicos para evaluar la rigurosidad de los mismos como la criticidad y exhaustividad.

El enfoque de la investigación es mixto y el diseño metodológico procedimental es de carácter analítico, evaluativo, y descriptivo. Para el logro del objetivo propuesto en la investigación se establecieron dos pasos

procedimentales:

Paso procedimental 1: en relación a la búsqueda y sistematización de investigaciones, se accedió a Google Académico, Dialnet, Redalyc y Science Direct. Las palabras clave para la búsqueda fueron “turismo”, “turismo místico” y “turismo espiritual”. Se accedió a 32 publicaciones, de las cuales se seleccionaron 15 investigaciones, de acuerdo al contenido de su introducción y conclusiones: 11 artículos y 4 tesis doctorales.

Paso procedimental 2: en relación a las investigaciones seleccionadas como unidades de observación, se procedió a realizar un análisis de contenido de acuerdo a los criterios siguientes, tales como el discurso teórico, la naturaleza de la investigación, la metodología y el ámbito de la investigación (Mora et al.,

2017). En consecuencia, los trabajos de investigación seleccionados se focalizan en el análisis de la dimensión temporal de la práctica del turismo místico, cuyo propósito es explicar cómo estas nuevas modalidades de turismo han surgido y cuáles son sus perspectivas.

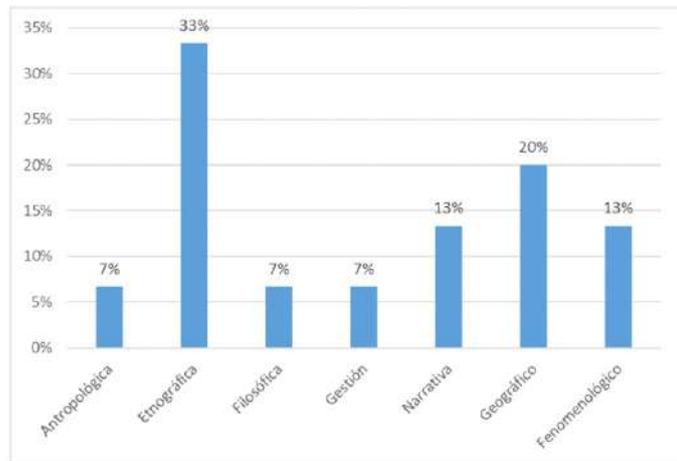
### Resultados y discusión

Para la investigación se analizaron las principales publicaciones que abordan el vínculo turismo místico en diferentes contextos culturales.

#### Análisis de contenidos:

**Discurso teórico.** Para este artículo se analizaron los diferentes argumentos donde se aborda el vínculo turismo-místico, tales como la antropología, la filosofía y gestión (7%), la etnografía (33%) y geografía (20%), la fenomenología y narrativa (13%).

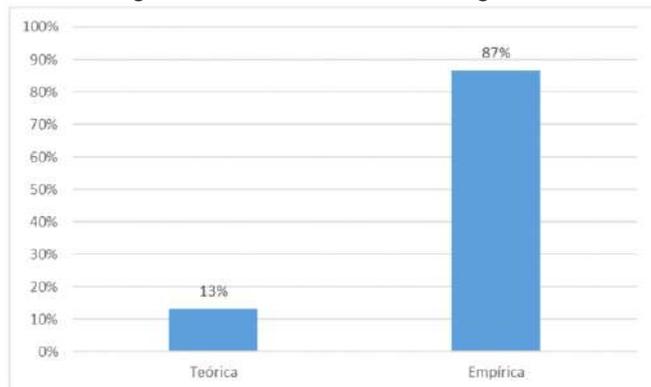
**Figura 3**  
Análisis según el discurso teórico



Nota: Elaboración propia.

**Naturaleza de la investigación.** De las 15 investigaciones revisadas, 13% son de carácter interdisciplinario y teórico y 87% de carácter empírico, debido a que una investigación se realiza porque busca resolver problemas y/o generar nuevos conocimientos por medio de la interrelación de diferentes disciplinas que facilitan la identificación de diferentes problemas y metodologías que permitan abordarlos.

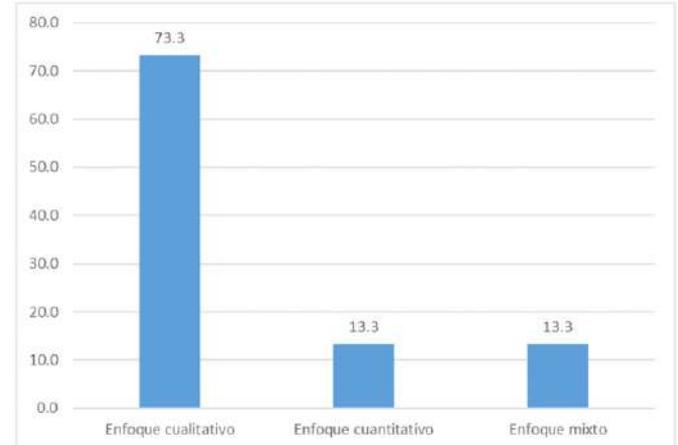
**Figura 4**  
Análisis según la Naturaleza de la investigación



Nota: Elaboración propia.

**Metodología.** Se prestó atención si el enfoque de la investigación empleado en las investigaciones analizadas son cuantitativas, cualitativas o mixtas. Para la revisión del presente análisis el 73.3% son de enfoque cualitativo, 13.3% de enfoque cuantitativo y 13.3% mixtos.

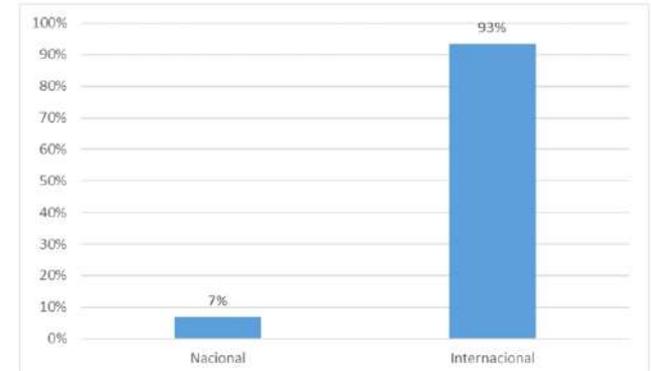
**Figura 5**  
Análisis según su metodología



Nota: Elaboración propia.

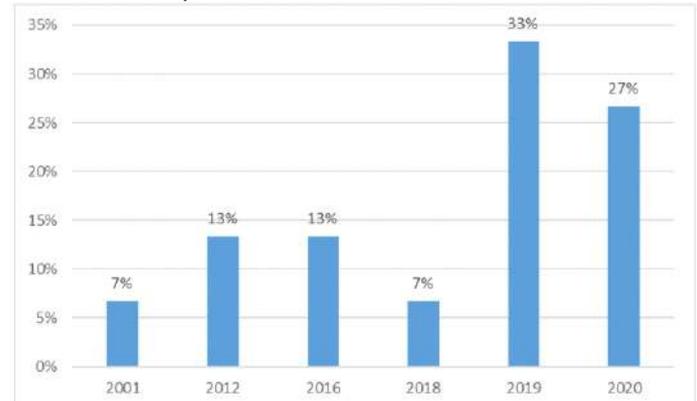
**Ámbito de la investigación.** Del 100% de las investigaciones analizadas, el 93% son internacionales, las mismas que evidencian mayor interés en la contribución de conocimiento científico al desarrollo del turismo místico y solo el 7% son de ámbito nacional.

**Figura 6**  
Ámbito de la investigación



Nota: Elaboración propia.

**Figura 7**  
Frecuencia de publicaciones



Nota: Elaboración propia.

El primer trabajo identificado apareció al año 2001 (7%). Posteriormente, hasta antes del 2012 no se encontraron investigaciones sobre turismo místico; sin embargo, en el año 2012 se evidencia un 13%, al igual que en el año 2016 (13%) y en el 2018, 7%. Sin embargo, el porcentaje mayor de las investigaciones analizadas se desarrollaron durante los años 2019 (33%) y 2020 (27%), lo cual indica que el turismo místico es una nueva oportunidad de desarrollo turístico en diferentes contextos locales que se caracterizan por poseer cualidades energéticas.

### Aporte de las investigaciones

La revisión de la literatura revela que existe un número reducido de investigaciones internacionales que han hecho rigurosos esfuerzos sobre la gestión del turismo místico, tales como los realizados por Tugendhat,

(2001), Flores, (2020), Ceruti, (2020), Albert, (2020), Cáceres y Flores (2019), Novo y Forteza, (2019), Del Campo, (2019), Gamboa (2019), Ramirez y Pulido (2018), Rasul et al. (2016), Palma (2019), Sánchez y Pérez (2016). Del mismo modo, a nivel nacional se tiene a Vidaurre (2020), Martínez (2012), Campodónico y Fabreau (2012). Los aportes realizados por estos estudios se presentan a continuación.

### Conclusiones

En relación al análisis de contenido, de acuerdo a los criterios como la profundidad del discurso teórico de las investigaciones evaluadas sobre el vínculo turismo-misticismo, son fundamentados desde la etnografía, antropología, filosofía, fenomenología y la narrativa. Asimismo, de acuerdo a la naturaleza de la investigación,

**Tabla 1**  
*Literatura relevante sobre Investigaciones del Turismo místico*

Investigación	Principales Aportes
Tugendhat (2001)	Aborda con la precisión de la filosofía analítica, el autor realiza un análisis de la teorización de la espiritualidad y la mística.
Flores (2020)	Analiza los sucesos que revelan un perspectiva beneficiosa más allá de la estructura tradicional de realizar el turismo religioso y de sus particulares prácticas.
Ceruti (2020)	Opta por una aproximación holística o integral, toma en cuenta los aportes de la etnología, la etnografía y la historia, considerando la importancia del patrimonio cultural (material e intangible) en el robustecimiento de la identidad del pueblo.
Albert (2020)	Reflexiona sobre un nuevo tipo de turismo en desarrollo tras la búsqueda de experiencias de lo sagrado y lo espiritual.
Cáceres y Flores (2019)	Manifiestan que los cambios experimentados en las prácticas turísticas y las demandas de los viajeros se insertan en tramas amplias que dan cuenta del cambio social, cultural y económico que atraviesa la sociedad contemporánea.
Novo y Forteza (2019)	El turismo místico no genera impactos negativos debido a tres factores: al control realizado por los gestores, por las personas que se alojan en estos lugares debido al respeto por el patrimonio natural y cultural.
Del Campo (2019)	El turismo místico es un fenómeno complicado que no es posible comprender sin hacer referencia a los factores que describe, y propone replantear la propuesta de turismo comunitario de los indígenas saraguros.
Gamboa (2019)	El turismo místico considera como principal atractivo la energía inmanente del lugar y como principal motivación la búsqueda de las propiedades energéticas del mismo lugar.
Ramirez y Pulido (2018)	Sugieren que los viajeros a Guadalupe también son impulsados por propósitos cognitivos basados en el aprendizaje y la educación.
Rasul, Fatima, y Sohail (2016)	A mayor cantidad de exposiciones, mayor actividad empresarial, porque fortalece la conciencia de los visitantes sobre el santuario, creando una imagen positiva
Palma (2019)	Existe un grupo que lleva a cabo viajes de corte espiritual y religioso, y otro que visita espacios sagrados religiosos y/o seculares, sin discriminar las creencias y prácticas religiosas y/o holísticas realizados por los turistas.
Sánchez y Pérez (2016)	En la actualidad las comunidades están inmersos en una sociedad cada vez más fragmentada a nivel cultural, social e incluso religioso.
Vidaurre (2020)	Lo relaciona con el emprendimiento social, es decir a mayor nivel de infraestructura, superestructura y comunidad receptora mayor será el emprendimiento social.
Martínez (2012)	El potencial turístico espiritual de un lugar esta dado por la relación entre dos aspectos, la unicidad y el factor de cambio de la popularidad.
Campodónico y Fabreau (2012)	La energía que emana el lugar no solamente es percibida por los que buscan esa experiencia espiritual, sino que es percibida por muchos otros, de un modo más o menos consciente, sí existe una conexión con el pasado.

el 87% de los mismos son de carácter empírico. Por otra parte, según la metodología utilizada en las investigaciones científicas, el 73% son de enfoque cualitativo, y en relación al ámbito de la investigación, el 93% son de carácter internacional. Fueron los años 2019 y 2020 donde se concentraron los mayores porcentajes de investigaciones publicadas.

Las investigaciones científicas expresan una nueva mirada sobre el turismo místico. La relevancia, sistematización y el análisis de los datos obtenidos conllevan a explicar la gestión del turismo místico, cuyo propósito es exponer cómo esta nueva modalidad de turismo ha surgido y cuál es su perspectiva; sin embargo, no existe una base normativa que regule el desarrollo directo del nuevo tipo de turismo en los diferentes espacios donde las prácticas rituales se presentan, sea un área rural o urbano.

Por otro lado, es necesario comprender que la participación de la comunidad en el turismo místico es importante, dado que la comunidad compuesta por sus habitantes no solo ocupa un área geográfica específica, sino que en ella están implícitas las particularidades propias de su idiosincrasia.

#### Fuente de financiamiento

El estudio fue autofinanciado por los autores.

#### Contribución de los autores

Todos contribuyeron en la investigación

#### Conflicto de Interés

No existe conflicto de interés por parte de los autores.

#### Referencias Bibliográficas

Albert, M. (2020). La búsqueda espiritual a través del turismo. Su articulación desde el lado de la oferta. *Cuadernos de Turismo*, 45, 13-32.  
<https://revistas.um.es/turismo/article/view/426021>

Andereck, K., Valentine, K., Knopf, R. y Vogt, C. (2005). Residents' perceptions of community tourism impacts. *Annals of Tourism Research*, 32(4), 1056-1076.

Baltazar, O. y Zavala, J. (2015). El turismo rural como experiencia significativa y su estudio desde la fenomenología existencial. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 6(6), 1387-1401.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-09342015000600019&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342015000600019&lng=es&tlng=es).

Basset, V. (2012). Del turismo al neochamanismo: ejemplo de la reserva natural sagrada de Wirikuta en México. *Cuicuilco* (55), 247 - 266.  
<https://www.redalyc.org/pdf/351/35128270007.pdf>

Brescia, C. (2016). *Algunas anotaciones a partir del foro de turismo místico en Chavín de Huántar: Definiendo 'Turismo' y 'Misticismo'*.  
<https://peregrinadanza.wordpress.com/2016/04/04/algunas-anotaciones-turismo-y-misticismo/#more-1765>

Cáceres, R. y Flores, F. (2019). *Heterodoxias turísticas. lo exótico y misterioso como atractivo en los valles*

*Calchaquíes de Salta*. Universidad Nacional de Luján. Instituto de Investigaciones geográficas 1.  
<https://posicionrevista.wixsite.com/inigeo>

Campodónico, G. y Fabreau, M. (2012). *Turismo místico en el Uruguay Laico. El caso de Piápolis*. [Tesis doctoral. Universidad de Guadalajara] Montevideo, Uruguay.

Ceruti, M. (2020). Monte Ucka y santuario de Trsat. *Turismo Y Patrimonio*, (15), 181-194.  
<https://doi.org/10.24265/turpatrim.2020.n15.11>.

Del Campo Tejedor, A. (2019). Saraguro: turismo místico-espiritual y etnogénesis neoinca en los Andes ecuatorianos. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 14(1), 48-69.  
<https://doi.org/10.1080/17442222.2018.1485831>

Rasul, F., Fatima, U., & Sohail, S. (2016). *Religion Tourism and Entrepreneurial Development (A Case Study Hazrat Data Ganj Bakhsh Shrine)*. *South Asian Studies* (1026-678X), 31(1).275-289.

Flores, F. (2020). Prácticas turísticas heterodoxas y lugares sagrados. Experiencias de contactismo en la Zona Uritorco. *Geograficando*, 16(2),  
<https://doi.org/10.24215/2346898Xe074>.

Gamboa, M. (2016). *Turismo místico y Turismo religioso. Las diferencias conceptuales desde una mirada antropológica de la subjetividad*. (CENUR-UDELAR Uruguay). *Revista. Uruguay, antropología etnografía*, ISSN 2393-6886, 2016, 1, 25-38.

Gamboa, M. (2019). Turismo místico y turismo religioso en el departamento de Lavalleja (Uruguay) Una etnografía multi-situada de los atractivos turísticos. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 28(1), 21-37.

Martel-Zevallos, D. J., Salinas-Alejandro, N. J., Rasmussen-Santamaría, R. v., & Maylle-Montalvo, S. (2019). Propuesta de valor y el impacto del turismo: Un estudio en el centro poblado Las Pampas de Tomayquichua- Huánuco, Perú. *Investigación Valdizana*, 13(3), 128–134.  
<https://doi.org/10.33554/riv.13.3.341>

Martínez, R. (2012). *Propuesta metodológica para la conceptualización dinámica del turismo espiritual*. [Tesis Doctoral Universidad de Guadalajara]

Medina, C., y Nuñez, E. (2016). *Condiciones turísticas del turismo esotérico en el recurso Marcahuasi en el puelo e San Pedro de Casta- Lima. En el año 2016. Peru*.  
<https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/10088>

Mendizábal, A. (2013). Conocimiento ancestral, desarrollo comunitario y universidades indígenas. *Revista Amazonía investiga*, 2(3).

Menéndez (2003). *Biblioteca virtual universal: fanatismo y misticismo*. <https://biblioteca.org.ar/libros/89470.pdf>

Mora, V., Serrano R., y O. M. (2017). El vínculo turismo-peregrinación: Un acercamiento desde la producción científica en inglés y en español. *Estudios y perspectivas en turismo*, 26(1), 86-106.  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17322017000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17322017000100005&lng=es&tlng=es).

Muñoz de Escalona, F (2007 ). ¿Es el conocimiento del Turismo una Ciencia? Y si no lo es, ¿puede serlo? *Turismo y Sociedad XX*, pp27-48.  
<https://doig.org./10.18601/01207555.n20.02>.

Novo, M. y Forteza, M. (2019). Tres santuarios y tres modelos de gestión turística en la montaña sagrada de Randa (Mallorca). *Cuadernos de Turismo*, 43, 381-406.

- <http://dx.doi.org/10.6018/turismo.43.1>
- Palma, R. (2019). *Turismo Espiritual: ¿Una moda pasajera o una práctica permanente en el viajero de hoy?* [Tesis Doctoral Universitat de les Illes Balears]. <http://hdl.handle.net/10803/671487>
- Pulido, J. (2005). *Criterios para una Política Turística Sostenible en los Parques Naturales de Andalucía*. [Tesis Doctoral. Universidad de Jaén]. <https://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/publicaciones/10431.pdf>
- Ramirez, R., y Pulido, M. (2018). *Religious Experiences of Travellers Visiting the Royal Monastery of Santa María de Guadalupe*. <http://dx.doi.org/10.3390/su10061890>
- Rodríguez, M.. (2020). *Turismo místico-esotérico en el cerro Piltriquitrón*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109799>
- Rosental, M. y Ludin, P. (1960). *Diccionario filosófico abreviado*. Montevideo.
- Salas, G. (2005). Curanderos, peregrinos y turistas. Procesos interculturales en la sociedad cusqueña contemporánea. *Allpanchis*, 37(65), 13–31. <https://doi.org/10.36901/allpanchis.v37i65.503>
- Sánchez, K. y Pérez, M. (2016). Turismo espiritual en Sierra de la Ventana, Argentina. El caso de Calquín. PASOS. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 14(2), 509-525. <https://www.redalyc.org/pdf/881/88145251014.pdf>
- Tugendhat, E. (2001). Las raíces antropológicas de la religión y la mística. *Ideas y Valores*, 117, 7 - 20.
- Vara-Horna, A. (2008). *Manual de Investigación Empresarial Aplicada. Una guía efectiva para estudiantes de Administración, Negocios Internacionales y Recursos Humanos*. Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. USMP.
- Vidaure, I. (2020). *El turismo religioso y el emprendimiento social en el distrito de Motupe, Lambayeque, 2020*. [Tesis de doctoral. Universidad de San Martín de Porres] Perú.



## Reinserción laboral como instrumento de resocialización a la población ex- carcelaria como política de estado

### Job reinsertion as a resocialization instrument for the ex- prison population as a state policy

Lesvy Huamán-Ruiz<sup>1,\*</sup>

#### Resumen

La presente investigación tuvo como propósito de realizar el análisis de en qué medida el Estado cumple con la responsabilidad de volver a insertarlos a un trabajo a la población excarcelaria, reconociendo la finalidad de la pena como instrumento de resocialización. Desde el contexto metodológico, se pudo resaltar que la misma presentó un estudio descriptivo y explicativo. Es importante destacar que se aplicó un diseño no experimental. La población lo conformaron por 3 Magistrados de la Sala Penal de CSJ de Lima, 10 funcionarios del INPE, 15 individuos con pasado criminal (expresidarios), 10 gerentes, directores y/o representantes de RR. HH. de empresas e instituciones privadas informales y formales de Lima y 12 maestros de la UNFV conocedores del tema. Al finalizar, se concluyó que el Estado no ha venido cumpliendo con ello de forma eficiente, ya que en las políticas de reinserción laboral se evidencia una imperativa necesidad de ejecutar una reforma legal de índole científico-social, que facilite una generación de sapiencias que coadyuven a la obtención de oportunidades de empleo para quienes ya han cumplido una condena.

**Palabras clave:** políticas penitenciarias, reinserción, mercado laboral, exreclusos.

#### Abstract

The purpose of this investigation was to carry out the analysis of the extent to which the State fulfills the responsibility of reinserting the ex-prison population to a job, recognizing the purpose of the sentence as an instrument of resocialization. From the methodological context, it was possible to highlight that it presented a descriptive and explanatory study. It is important to note that a non-experimental design was applied. The population was made up of 3 Magistrates of the Criminal Chamber of the CSJ of Lima, 10 INPE officials, 15 individuals with a criminal past (ex-prisoners), 10 managers, directors and/or representatives of RR. H H. from informal and formal private companies and institutions in Lima and 12 UNFV teachers who are knowledgeable about the subject. At the end, it was concluded that the State has not been complying with it efficiently, since in the labor reintegration policies there is evidence of an imperative need to execute a legal reform of a scientific-social nature, which facilitates a generation of knowledge that contributes to obtaining employment opportunities for those who have already served a sentence.

**Keywords:** penitentiary policies, reinsertion, labor market, ex-prisoners.

<sup>1</sup>Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú

**E-mail:** <sup>1</sup>lesvyhuaman@hotmail.com

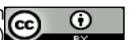
**Orcid ID:** <sup>1</sup><https://orcid.org/0000-0002-7093-1586>

**Recibido:** 21 de marzo de 2022

**Aceptado para publicación:** 25 de julio de 2022

**Citar este artículo:** Huaman-Ruiz, L. (2022). Reinserción laboral como instrumento de resocialización a la población ex- carcelaria como política de estado. *Investigación Valdizana*, 16(3), 115-120. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1472>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Introducción

En nuestro país, como en muchos países latinoamericanos, se presentan situaciones en las que muchos que fueron privados de la libertad no son resocializados totalmente, debido a situaciones como la habitualidad y reincidencia, ocasionando que la incidencia delictiva se incremente de manera alarmante, además de generar inseguridad ciudadana y preocupación en los legisladores, quienes han realizado reformas legales elevando las penas y creando nuevos tipos penales, lo cual ha sido insuficiente, debido a que el Estado ha dejado a un lado el hecho de resocializar y reinsertar al individuo que culmina su pena. Según lo prescrito por el artículo 139 inciso 22 de la Constitución política del Perú, el objeto del Régimen Penitenciario es la reeducación, rehabilitación y reincorporación del penado a la sociedad; sin embargo, en la actualidad los establecimientos penitenciarios no están cumpliendo con dicho objeto ni con la reinserción socio laboral de la población penitenciaria ya que no se está tomando las medidas necesarias para lograr dicho fin (Constitución Política del Perú, 1993, art. 139).

Asimismo, según Díaz (2021), “pocos son los esfuerzos que encontramos en nuestro sistema penitenciario para lograr el respeto del principio de resocialización como una de las finalidades más importantes de la pena” (p.10). En tal sentido, Villa (2016), respecto a la situación de un exrecluso indica que cuando este sale del centro penitenciario le es difícil reincorporarse en el ámbito laboral, ya que le es muy difícil negar su antecedente penal, la carencia de la ausencia y experiencia del vínculo formal en los últimos periodos de tiempo. Debido a ello, se tiene que analizar las responsabilidades del Gobierno para que no exista discriminación o trato diferencial con la persona que ya cumplió su sentencia y que solo así se podrá realizar la inclusión en el ámbito laboral que le permitirá dejar de lado sus antecedentes penales y realizar un proyecto de vida conforme a la integridad humana.

Tal como menciona Fernández (2021) el derecho al trabajo es fundamental debido a que mediante ello el individuo asegura su subsistencia y la de su entorno. Por eso, el Estado implementa programas para el acceso al empleo de los distintos grupos de edad, pero dentro de ellos aún no se tiene en consideración la reinserción de los exconvictos: “Toda persona tiene el derecho a tener un trabajo digno, no siendo los internos ajenos a esta facultad constitucional consagrada en nuestra norma principal” (Ortiz, 2020, p. 1). Por ello, según Corcino et al. (2021), ejercer un proceso sistémico en la enseñanza y aprendizaje genera oportunidad en la inclusión laboral. De esta manera, “hacinamiento, reincidencia, corrupción, entre otros, son algunos de los problemas que hoy en día han abierto el debate sobre la resocialización; especialmente cuestionando la eficacia de los programas que se están implementando” (Ordoñez, 2016, p.2).

En tal sentido, uno de los derechos más afectados de las personas que han pagado su condena por haber cometido algún delito son los derechos laborales, donde no solo se ponen en riesgo todos los

medios para asegurarse la vida, sino también se les desprotege contra la discriminación y explotación en el trabajo.

Dentro de este contexto, se tienen diversas investigaciones, como la de Villa (2016), quien afirma que es muy importante comprobar la eficacia de la norma que se presenta por la intromisión de forma indirecta o directa en los procesos de las reinserciones laborales. A pesar de ser una norma jurídica válida, en la situación actual muestran escasa o nula en la eficacia, debido a que el deber dispone varios procedimientos, órdenes y condiciones, en la actualidad no se evidencia su realización.

De igual manera, Vano (2015) señala que el trato que se otorga al sentenciado con el propósito de reintegrarse con otras personas no se da de la manera correcta, ya que no se asigna el recurso económico para los tratamientos penitenciarios que se planifica por el estado e instituciones, así como tampoco una estructura adecuada que es sumamente importante, para que los sentenciados tengan un lugar de trabajo, a fin de prepararlo laboralmente para reinsertarlo en el campo laboral una vez cumplida su condena. Ello concuerda con los hallazgos de Alonso (2014), quien señala que dicho tratamiento viene a ser concebido como un instrumento que se orienta a la reintegración y que se convierte algunas veces una herramienta para proteger la seguridad y el orden dentro de la cárcel. “La reincorporación o reinserción social es la acción de que el interno regrese a la sociedad de donde fue separado una vez habiendo logrado reeducarse y rehabilitarse dentro de un sistema penitenciario progresivo” (Chalco, 2020, p. 113)

Asimismo, según Peñaloza (2017), en el Perú la situación con respecto a la reinserción carcelaria se basa a las políticas públicas deficientes, debido a que los organismos que se encargan de dirigir, asistir y sancionar a las personas penitenciarias en el transcurso de los procesos de reinserciones sociales no poseen lineamientos que estén en concordancia con el fin común, el cual es lograr la recuperación de la persona privada de su autonomía y evitar su recaída en problemas con las leyes penales. De la Cruz (2016) complementa lo anterior indicando que el factor penitenciario que impactaron en las faltas de reinserciones laborales de exreclusos en el mercado laboral de viene a ser el falta de formación laboral y educacional, la escasez de recursos físicos y humanos, acompañado de un trato no eficiente. Señala que este representa ser un conjunto de actividades directamente dirigidas para lograr dinamización del proceso educativo y la reintegración a la sociedad, por lo que es primordial en su reintegración con la sociedad y en el ámbito laboral, todo ello para poder observar si el prisionero es idóneo o no en el ámbito social y, como resultado, se puede establecer si apto para reintegrarse.

Así también, Correa y Vásquez (2020) manifestaron que no hay políticas de gestión estatal postpenitenciarias que estén encaminadas a la reintegración laboral de los exreclusos de la institución penitenciaria. Asimismo, Anaya y Dájome (2019) indican

que existen dificultades en los programas de resocialización que se implementan no son eficientes, debido a que las estrategias de educación y laboral que se aplican no permiten que el recluso pueda obtener conocimientos nuevos, destrezas, habilidades, y valores para que se integre de manera positiva en la sociedad.

Por su lado Morales (2016) determinó que existe un vínculo “ $r_s = 866$ ” y un vínculo significativo “ $p = 000$ ” entre las gestiones penitenciarias en un ambiente autónomo y la reintegración de los trabajadores con la sociedad carcelaria extramuro de la ORL. Con ello, demostró que las apropiadas gestiones postpenitenciarias en un entorno de libertad logran que la población carcelaria se reintegre aún más al mercado laboral. Asimismo, Fernández (2021) afirma que el factor más influyente del gobierno actual de la reincorporación laboral de expresos se puede observar en los niveles de discriminación que han padecido estas personas. Ello representa una barrera que los limita y se evidencia en el Estado, la empresa privada, la familia y la sociedad.

Otro factor que obstaculizan la reinserción es la poca confianza al perfil laboral del exrecluso, a quienes se le cataloga en trabajos físicos, mas no intelectuales, lo cual limita la posibilidad de acceder a un trabajo formal. Ello también lo confirma Berrospi (2019), quien considera que la mayoría de los liberados se encuentra desempleado y en busca de un empleo digno, pero la situación de rechazo por parte de su entorno social dificulta este proceso de reinserción sociolaboral pudiendo influir en la reincidencia delictiva.

Las razones que motivaron la presente investigación es que se busca contribuir con la sociedad, fomentando así una mayor conciencia de este tema y permitiendo a las instituciones y organizaciones privadas informales y formales tengan en cuenta la elaboración de alguna propuesta de políticas que apoyen a todos esos individuos que hayan tenido antecedentes criminales. Se evidencia que el Estado es ineficaz en sus políticas penitenciarias. Cabe destacar su responsabilidad con estas personas no termina con la contención de la conducta criminal ni con las acciones de resocialización dentro de los centros carcelarios, sino que busca traspasar las paredes de la cárcel para ejecutar una correcta y subjetiva política para que se pueda incorporar a la persona en el ámbito laboral, y que sea posible que supere su historial delictivo y desarrolle sus proyectos de vida conforme con la dignidad humana. En este sentido, el estudio propone analizar en qué medida el Estado cumple con la responsabilidad de la reinserción laboral de la población excarcelaria, reconociendo la finalidad de la pena como instrumento de resocialización. La investigación plantea como hipótesis que el Estado no cumple de manera eficiente con la responsabilidad de garantizar una reinserción laboral de los excarcelarios en Perú.

## Métodos y materiales

De acuerdo a lo propuesto en este estudio y con lo cual se realizó el desarrollo y confrontación del problema, se orienta a ser un estudio descriptivo-explicativo y de

enfoque cuantitativo. Arias (2012) explica que las investigaciones descriptivas se tratan de caracterizar un fenómeno, hecho, grupo, individuo o grupo con el propósito de instaurar su comportamiento o estructura. Respecto a lo explicativo, muestra que este tipo de investigación busca el porqué de los hechos a través de determinar la relación de causa-efecto.

Respecto del enfoque cuantitativo, según Otero (2018), “su proceso de investigación se concentra en las mediciones numéricas. Utiliza la observación del proceso en forma de recolección de datos y los analiza para llegar a responder sus preguntas de investigación. Este enfoque utiliza los análisis estadísticos” (p. 3).

Según Chávez (2007), el propósito del diseño de la investigación es tratar el objeto de estudio como un suceso práctico con el cual se compruebe el enfoque de la teoría de la problemática. Este trabajo investigativo es considerado de diseño no experimental. Hernández et al. (2014) afirman que “las investigaciones no experimentales son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p. 155). Además, es de diseño transeccional: “Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández et al., 2014, p. 157).

Asimismo, la investigación se encuadra en una tipología de campo que, según Hernández et al. (2014), es la que se utiliza relacionada a los tipos de datos recogidos para realizar el estudio, y, además, los datos se toman directamente de la realidad. Según Tamayo y Tamayo (2010), este estudio recolecta cada dato del ámbito real, denominados primarios, y su valor permite certificar las auténticas situaciones que se han conseguido en la manipulación de cada dato, lo que permite la indagación, exploración o cambios cuando surgen dudas.

Para su realización se tuvo una población de 3 magistrados de las Salas Penales de la Corte Superior de Justicia de Lima, 10 funcionarios del INPE, 15 individuos con pasado criminal (expresidarios), 10 directores, gerentes de RR. HH. y representantes de cada institución y/o de cada empresa privada formal e informal de Lima y 12 docentes de la Universidad Nacional Federico Villarreal conocedores del tema.

Se utilizó el muestreo no probabilístico. “En las técnicas de muestreo de tipo no probabilísticas, la selección de los sujetos a estudio dependerá de ciertas características, criterios, etc. que el (los) investigador(es) considere(n) en ese momento” (Arias et al., 2016, p. 205). La muestra final estuvo constituida por 50 individuos.

Las técnicas utilizadas son la encuesta y la observación. “La encuesta es una herramienta que se lleva a cabo mediante un instrumento llamado cuestionario, está direccionado solamente a personas y proporciona información sobre sus opiniones, comportamientos o percepciones” (Arias y Covinos, 2021,

p. 81). Por su parte, “la observación científica es mucho más que ver y mirar. Es el proceso planificado (intencional y sistemático) de lectura sensorial de la realidad, capaz de proporcionar conocimiento científico” (Moisés et al., 2019, p. 176).

Respecto al instrumento para la recolección de las informaciones se empleó un cuestionario, el cual se estructuró con la escala de Likert de cinco opciones para que respondan. Hernández (2012) plantea que “en este las variables están operacionalizadas como preguntas. Éstas no solo deben tomar en cuenta el problema que se investiga sino también la población que las contestará y los diferentes métodos de recolección de información” (p. 26).

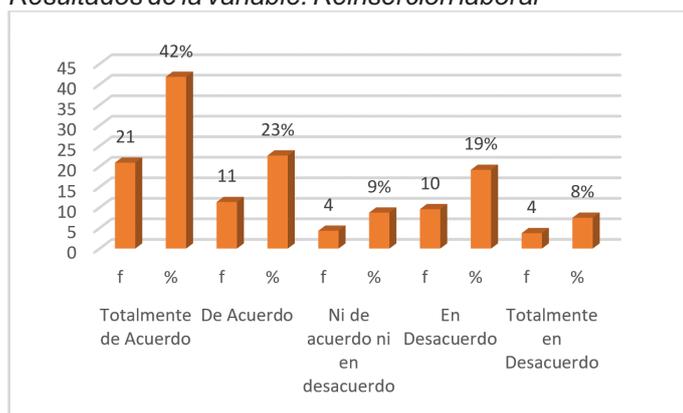
En cuanto al procedimiento, se estableció cada hallazgo que sostiene el problema. Asimismo, se consideró el enunciado de cada objetivo, se construyó las bases con cada teoría conceptual para que cada variable esté sustentada, se elaboró el marco metodológico para que tenga sentido y todo sea coherente internamente este estudio, se preparó el instrumento para el recojo de datos, se procedió haciendo válido y confiable al instrumento, se aplicó el instrumento, se procesó cada dato obtenido mediante la estadística descriptiva, se presentó y analizó cada resultado, y, finalmente, se realizó la redacción de cada conclusión y recomendación correspondiente.

Para analizar la información se hizo uso del análisis documental, indagación, tabulación de cuadros y elaboración de gráficos.

**Resultados**

En los hallazgos se evidencia que, en lo que concierne la reinserción laboral, en su mayoría los encuestados indican aquellos individuos que cumplen su condena no son reinsertados en el ámbito laboral. Asimismo, se muestran de acuerdo en que con la reinserción de los excarcelarios pueden recuperarse y adaptarse nuevamente en la sociedad, además que en este proceso de reinserción va a depender de las características que tenga el individuo como su educación, profesión y el su entorno. También consideran que estas personas merecen una nueva oportunidad y para ello el Estado debe garantizar el derecho al trabajo y que no sufran discriminación.

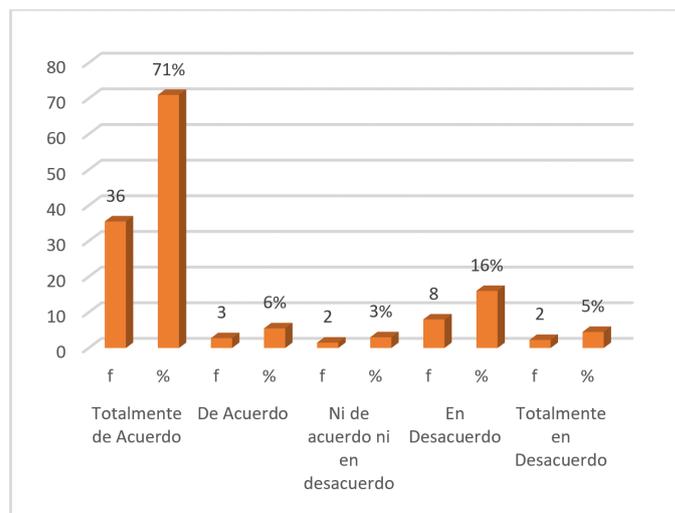
**Figura 1**  
*Resultados de la variable: Reinserción laboral*



En la figura 1 se observa respecto a la reinserción laboral teniendo en consideración su naturaleza, y el trabajo como un derecho y deber, la empleabilidad, discriminación, etc. Los hallazgos, evidencian que el 42% estuvo “totalmente de acuerdo” con lo formulado en los ítems; asimismo, el 23% dijo estar “de acuerdo”, el 9% no estuvo “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, el 19% se mostró “en desacuerdo” y el 8% estuvo en “total desacuerdo”.

En lo que concierne la resocialización de la población excarcelaria, la gran parte de las personas encuestadas concuerdan en que el factor jurídico que tiene influencia en la resocialización es el hecho que solicitan sus antecedentes penales para cualquier proceso de contratación de personal y con ello tienen dificultades. En cuanto al factor sociodemográfico, es un perfil poco competitivo, poca motivación, el elevado índice de desempleo y la exclusión social. En cuando al sistema penitenciario, indican que este no cumple sus funciones efectivamente. Y, finalmente, señalan que con la resocialización y reinserción las personas con antecedentes penales pueden tener una nueva oportunidad de ser personas de bien dentro de la sociedad.

**Figura 2**  
*Resultados de la variable: Resocialización de la Población ex - carcelaria*



En la figura 2 se observa respecto a la resocialización de la población excarcelaria. Tomando en cuenta la ausencia de tratamiento para resocialización, finalidad de la pena y responsabilidad del Estado, se obtuvieron los siguientes resultados: el 71% manifestó estar “totalmente de acuerdo” con las interrogantes, el 6% indicaron estar “de acuerdo”, el 3% evidenció estar neutral, el 16% “en desacuerdo” y el 5% “totalmente en desacuerdo”.

**Discusión**

Se obtuvo que la reinserción tiene como propósito la adaptación y recuperación del criminal a la normativa establecida en las comunidades, y es necesario analizar las causas que han originado las acciones delictivas. Asimismo, la población de estudio considera que actualmente las personas que han cumplido con su

condena no están siendo reinsertadas en el mercado laboral. Por ello, señalan que la dificultad de reinserción y límites al acceder al mercado de trabajo de la población excarcelaria evidencia un reto grande para las personas. Estos resultados coinciden con el estudio de Peñaloza (2017), quien afirma que en el Perú la situación respecto a la reinserción carcelaria se basa a las políticas públicas deficientes, debido a que los organismos que se encargan de dirigir, asistir y sancionar a las personas penitenciarias en el transcurso de los procesos de reinserciones sociales no poseen lineamientos que estén en concordancia con el fin común, el cual es lograr la recuperación de la persona privada de su autonomía y evitar su recaída en problemas con las leyes penales.

Los hallazgos obtenidos indican que el 84% de los encuestados manifestaron que se están vulnerando los derechos laborales de los excarcelarios y que el Estado no está cumpliendo de manera eficiente con la responsabilidad de garantizar la reinserción laboral de dicha población en específico. Por otro lado, los encuestados manifestaron que cada factor jurídico que influyen en la escasa reinserción laboral de los excarcelarios en los mercados laborales son el requerimiento del certificado de su antecedente penal y la situación jurídica que este genera. Estos hallazgos guardan relación con lo encontrado por Fernández (2021), quien afirma que el factor más influyente en el gobierno actual sobre la reincorporación laboral de expresos son los niveles de discriminación que han padecido estas personas, lo cual representa una barrera que los limita. Ello se evidencia en el Estado, empresa privadas, la familia y la sociedad.

Otro factor que obstaculizan la reinserción es la poca confianza al perfil laboral del exrecluso, a quienes se le catalogada en trabajos físicos, más no intelectuales, lo cual limita su posibilidad de acceder a un trabajo formal. Ello también se asemeja al estudio de Berrospi (2019), quien considera que la mayoría de los liberados se encuentra desempleado y en busca de un empleo digno, pero la situación de rechazo por parte de su entorno social dificulta este proceso de reinserción sociolaboral pudiendo influir en la reincidencia delictiva.

En otro orden de ideas, se obtuvo que los factores sociodemográficos que inciden en la falta de reinserción laboral de los expresidarios en el mercado laboral son la carencia de un perfil laboral, la falta de motivación laboral, la alta tasa de desempleo y la exclusión social. Ello guarda semejanza a la investigación desarrollada por De la Cruz (2016), quien indica que el factor penitenciario que impactaron en las faltas de reinserciones laborales de prisioneros en el mercado laboral de viene a ser la falta de formación laboral y educacional, la escasez de recursos físicos y humanos, acompañado de un trato no eficiente. Se señala que este representa un conjunto de actividades directamente dirigidas para lograr dinamización del proceso educativo y la reintegración a la sociedad, por lo que es primordial en su reintegración con la sociedad y en el ámbito laboral, todo ello para poder observar si el prisionero es idóneo o no en el ámbito social y, como resultado, se puede establecer si apto para reintegrarse.

Para finalizar, es preciso hacer mención que la población objeto de estudio considera que el sistema penitenciario no contribuye de manera efectiva para que los expresidarios tengan una inserción laboral y tratamiento próximo a la de los demás trabajadores. Asimismo, VINO (2015), quien en su estudio indica que el trato que se otorga al sentenciado con el propósito de reintegrarse con otras personas no se da de la manera correcta, ya que no se asigna el recurso económico para los tratamientos penitenciarios que se planifica por el estado e instituciones, así como tampoco una estructura adecuada que es sumamente importante, para que los sentenciados tenga un lugar de trabajo, a fin de prepararlo laboralmente para reinsertarlo en el campo laboral una vez cumplida su condena.

## Conclusiones

Al analizar en qué medida el Estado cumple con la responsabilidad de la reinserción laboral de la población excarcelaria, reconociendo la finalidad de la pena como instrumento de resocialización, se puede concluir que no se ha venido cumpliendo de forma eficiente, ya que en las políticas de reinserción laboral se evidencia una imperativa necesidad de ejecutar una reforma legal de índole científico-social, que permita una generación de conocimientos que coadyuven en la obtención de oportunidades de empleo para quienes han cumplido una condena.

Al establecer cuáles son los factores jurídicos que influyen en la falta de reinserción laboral de los expresidarios en el mercado laboral, se concluyen dos aspectos: (a) la exigencia del certificado de antecedentes penales, toda vez que estas representan un obstáculo para la reinserción laboral de quienes han cumplido una condena, puesto que pese a tener las capacidades para desempeñar cierto puesto de trabajo por su condición de excarcelario, son excluidos, vulnerando así, entre otras cosas, su derecho al trabajo; y (b) la situación jurídica, puesto que al manifestar su condición de exrecluso se genera un impedimento para acceder a un empleo, a causa principalmente de una sociedad con prejuicios que tiende al rechazo.

Al determinar los factores sociodemográficos que inciden en la falta de reinserción laboral de los expresidarios en el mercado laboral, se puede concluir que son un perfil laboral poco competitivo, la falta de motivación laboral, la alta tasa de desempleo y la exclusión social.

Finalmente, se puede afirmar, por todo lo expuesto, que el sistema penitenciario no contribuye de manera efectiva para que los expresidarios tengan una inserción laboral y tratamiento próximo a la de los demás trabajadores.

## Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

## Contribución de los autores

Autor único.

### Conflicto de Interés

Declara no tener conflicto de interés.

### Referencias bibliográficas

- Alonso García, V. (2014). *Reinserción social y laboral con reclusos y ex reclusos. Valladolid*. [Tesis de Pregrado]. Universidad de Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7227/TFG-G%20703.pdf;jsessionid=A9A5F3BA976A462D7EF24C115F5E25AD?sequence=1>
- Anaya Gutiérrez, C. I., & Dájome Segura, J. (2019). *Resocialización penitenciaria y carcelaria en Colombia y su impacto en la reincidencia. Santiago de Cali*. [Tesis de Pregrado], Universidad del Valle. Obtenido de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/21132/CB%200597927-3489.pdf?sequence=1>
- Arias Gómez, J., Villasis Keever, M. Á., & Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: Población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Arias Gonzáles, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación* (Primera edición ed.). (E. C. EIRL, Ed.) Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Berrospi Rimac, N. V. (2019). *Efecto de reinserción sociolaboral de los liberados del penal de Potracancha, Huánuco 2015-2018*. [Tesis de Pregrado], Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Obtenido de <https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/5504/TSOC00096B46.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Billy Williams, M. R. (2019). *Diseño del proyecto de investigación científica*. Editorial San Marcos.
- Chalco Santos, V. R. (2020). *El tratamiento penitenciario en la resocialización de los internos primarios jóvenes del establecimiento penitenciario de Huancayo*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Peruana los Andes. Obtenido de <https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/3226/TESIS%20%285%29%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chavez Alizo, N. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. Gráfica González.
- Constitución Política del Perú [Const] . (29 de diciembre de 1993). Art. 2.
- Corcino Barrueta, F., Chamoli Falcon, A., Otalora Martinez, C., & Melgarejo Figueroa, M. d. (2021). El modelo sistémico de aprendizaje y enseñanza, como apoyo en la inserción laboral. *Revista de Investigación Valdizana*, 15(1), 31-40, ISSN: 1995 - 445X (Versión Digital). doi:<https://doi.org/10.33554/riv.15.1.798>
- Correa Culqui, J. J., & Vásquez Bardales, N. V. (2020). *Gestión estatal post penitenciaria y la reinserción laboral de los ex internos del establecimiento penitenciario de Cajamarca*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello. Obtenido de <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/1616/TESIS%20CORREA-VASQUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De la Cruz Hilario, W. (2016). *Reinserción laboral de ex-presidarios del centro penal San Fermín en el mercado laboral de la ciudad de Huancavelica durante el año 2014*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Nacional de Huancavelica. Obtenido de <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1005>
- Díaz Saenz, K. A. (2021). *La inclusión del ex presidiario primario en los centros laborales a fin de evitar la violación del principio de resocialización*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Fernández Prieto, I. A. (2021). *Proponer la modificatoria del artículo 36 del dl.1343 para promover la reinserción laboral de los ex convictos*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Seños de Sipán. Obtenido de <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/8853/Fern%C3%A1ndez%20Prieto%20Irina%20Alexandra.pdf?sequence=1>
- Fidias G., A. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ª Edición ed.). Editorial Episteme, C.A.
- Hernández, O. (2012). *Estadística Elemental para Ciencias Sociales* (Tercera Edición ed.). Editorial Universidad de Costa Rica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ortiz Urquía, W. D. (2020). *Política de reinserción laboral en el tratamiento de reos primarios en el Establecimiento Penitenciario Pampas de Sananguillo, Tarapoto, 2020*. [Tesis de Pregrado]. Universidad César Vallejo. Obtenido de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51266/Ortiz\\_UWD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51266/Ortiz_UWD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Otero Ortega, A. (2018). *Enfoques de la investigación. Universidad del Atlántico*. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/326905435>
- Peñaloza González, Á. (2017). *El fenómeno de la reinserción carcelaria en el Perú: análisis de los factores asociados a la trayectoria exitosa de reinserción social*. [Tesis de Pregrado]. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/8488/PE%c3%91ALOZA\\_GONZALEZ\\_ANGEL\\_FENOMENO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/8488/PE%c3%91ALOZA_GONZALEZ_ANGEL_FENOMENO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tamayo, C y Tamayo, M. (2010). *El Proceso de la Investigación científica*. Limusa.
- Villa Cardona, M. (2016). *Reinserción Laboral Del Pospenido, ¿Un proceso verdaderamente incluyente o solo una resocialización incompleta y fallida?* [Tesis de Pregrado]. Universidad Autónoma Latinoamericana. Obtenido de [http://repositorio.unaula.edu.co:8080/bitstream/123456789/524/1/unaula\\_rep\\_pre\\_der\\_2016\\_reinseccion\\_la\\_boral\\_pospenado.pdf](http://repositorio.unaula.edu.co:8080/bitstream/123456789/524/1/unaula_rep_pre_der_2016_reinseccion_la_boral_pospenado.pdf)
- Vino Quelca, F. (2015). *Análisis socio jurídico para la construcción de programas de reinserción de los condenados*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Mayor de San Andrés. Obtenido de <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/13874/T4749.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Expandir la clase y transformar el compromiso agente de futuros formadores

### Expand the class and transform the agentic engagement of future trainers

Daiana Y. Rigo<sup>1,\*</sup>, Lucía LLanes<sup>2,#</sup>, Romina Rovere<sup>2,&,c</sup>

#### Resumen

El estudio que se presenta tiene como objetivo promover y comprender el compromiso agente de estudiantes, futuros formadores, en educación inicial a través de una experiencia educativa expandida con la finalidad de repensar proactivamente su rol profesional. Participaron 41 estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial, que estaban cursando el tercer año de la carrera en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Bajo un diseño cualitativo interpretativo, se diseñó una experiencia educativa expansiva para que los estudiantes pudieran repensar proactivamente desde sus agencias su rol profesional, a partir de una actividad que proponía ir al territorio, específicamente, caminar la ciudad, en busca de arte para enseñar. Se recolectaron datos en tres momentos, durante casi finalizada la investigación y ya concluida. Los resultados muestran que los estudiantes desarrollan acciones y emociones proactivas que motivan repensar el rol docente, así como nuevas perspectivas docentes en transformación a partir del reconocimiento y construcción educativa de nuevos territorios y miradas del ser docente. Lo hallado muestra la importancia de repensar la formación docente inicial en pos de promover instancias formativas orientadas a propiciar el compromiso agente, la participación activa y la iniciativa a innovar la práctica profesional.

**Palabras clave:** agente, experiencias educativas, nivel superior de educación, recursos digitales.

#### Abstract

The study presented aims to promote and understand the agent commitment of students, future educators, in initial education through an expanded educational experience in order to proactively rethink their professional role. Participated 41 students from the Faculty and the Bachelor of Initial Education, who were studying the third year of the career at the National University of Río Cuarto, Argentina. Under an interpretive qualitative design, an expansive educational experience was designed so that students could proactively rethink their professional role from their agencies, based on an activity that proposed going to the territory, specifically, walking the city, in search of art to teach. Data were collected in three moments, during the investigation almost finished and already concluded. The results show that students develop proactive actions and emotions that motivate rethinking the teaching role, as well as new teaching perspectives in transformation from the recognition and educational construction of new territories and perspectives of being a teacher. What was found shows the importance of rethinking initial teacher training in order to promote training instances aimed at fostering agent commitment, active participation and the initiative to innovate professional practice.

**Keywords:** agent, educational experiences, higher level of education, digital resources.

<sup>1</sup>Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas, Argentina; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina; Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

<sup>2</sup>Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

**E-mail:** \*daianarigo@hotmail.com, dyrigo@hum.unrc.edu.ar, #lu.llanes.09@gmail.com, &rominarovere@hum.unrc.edu.ar

**Orcid ID:** <sup>a</sup><https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>, <sup>b</sup><https://orcid.org/0000-0003-1530-056X>, <sup>c</sup><https://orcid.org/0000-0002-5843-6670>

**Recibido:** 20 de abril de 2022

**Aceptado para publicación:** 25 de julio de 2022

**Citar este artículo:** Rigo, D.Y., Llanes, L. y Rovere, R. (2022). Expandir la clase y transformar el compromiso agente de futuros formadores. *Investigación Valdizana*, 16(3), 121-130. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1483>

## Introducción

La educación durante y postpandemia presenta nuevas y viejas preguntas a la formación docente. Particularmente, la que interesa en este escrito refiere a la dimensión territorial, su presencia o ausencia durante el contexto de aislamiento por COVID-19 y su posterior consideración en contextos de bimodalidad y de plena presencialidad. Es una dimensión que Charovsky (2013) describe como poco estudiada y casi ausente en los primeros meses de aislamiento. Esta es una pieza clave en las trayectorias de formación docente, tanto a nivel físico (en tanto ubicación geográfica de los centros educativos) como simbólico (por las maneras de acceder, estar y evadir los entornos) (Cannellotto, 2020).

Dussel et al. (2020) reflexionan sobre los planteos de disolución de las formas presenciales, presentes en los primeros meses de pandemia por COVID-19, a partir de reemplazos o sustituciones que, en términos de distribución territorial, no fueron posibles de gestionar, tal cual se puso en evidencia durante la crisis sanitaria. Este panorama lleva a reconsiderar la necesidad de que las instituciones educativas incluyan recursos digitales y tecnológicos novedosos, como ventanas al mundo, en diálogo con la realidad, para la transmisión y la recreación de la cultura y el saber. Es decir, empezar a pensar en una educación que desde la virtualidad incorpore al territorio y que desde el territorio se contemple lo digital (Jiménez, 2019).

El desafío de expandir los contextos educativos lleva una larga tradición en Psicología Educativa. Puntualmente, Vähäsantanen (2015) postula que son varios los países que piensan la formación profesional con sede exclusiva en las escuelas, lo que significa que las competencias profesionales se han enseñado principalmente a los estudiantes dentro de instituciones formales, sin involucrar tareas por fuera de ellas.

Junto al desafío de expandir la educación de los futuros docentes, la educación en emergencia puso en primer plano la necesidad de una formación docente que ayude a afrontar desafíos inéditos y tomar decisiones sobre la enseñanza de posibles nuevos modos de educar (Hernández y Hernández, 2011). Por eso, es crucial comprender cómo los educadores (y futuros docentes) se convierten en agentes que actúan creativamente, negocian e integran recursos pedagógicos y digitales en una práctica docente significativa (Damşa et al., 2021), bajo restricciones severas y limitantes, pero también frente a nuevas aperturas, con posibilidades de volver al territorio, bajo sistemas educativos híbridos, presenciales y virtuales.

En este marco el estudio que se presenta tiene como objetivo promover y comprender el compromiso agente de estudiantes, futuros formadores, en educación inicial a través de una experiencia educativa expandida con la finalidad de repensar proactivamente su rol profesional. Asimismo, se encuadra en la Teoría de la actividad cultural-histórica y la Teoría del aprendizaje expansivo para introducir nuevas actividades educativas

como intervenciones colaborativas en instituciones educativas y comunidades donde los estudiantes generen un aprendizaje expansivo para que puedan transformar colectivamente sus actividades y expandir sus agencias (Yamazumi, 2021).

## Agencia y aprendizaje expansivo

El compromiso agente y la agencia se han convertido en una temática ampliamente investigada a nivel internacional en el campo de la enseñanza y la formación docente. No obstante, a pesar de la intensa investigación sobre la agencia en contextos educativos, su comprensión aún requiere de nuevos estudios en la formación docente, en general y, en particular, en Argentina (Martínez, 2015). Hasta la fecha, solo unos pocos estudios han abordado la agencia en futuros docentes, indicado que la agencia juega un papel fundamental en la construcción de contextos académicos cambiantes y en el desarrollo de prácticas académicas (Roberts y Graham, 2008; Ukkonen-Mikkola y Varpanen, 2020; Vähäsantanen, 2015).

El concepto de agencia personal, se enmarca en la Teoría Cognitivo Social que desarrolló Bandura con la intención de superar al modelo conductista y presentar una nueva alternativa. Dentro del paradigma del constructivismo social, el cual nuclea a las teorías de Vigotsky, Piaget y Bruner, los sujetos se comprenden como activos que aprenden y erigen el mundo:

a través de sus propias acciones de pensamiento y que las estructuras cognitivas y estrategias de procesamiento en cada una de las etapas del desarrollo, los conducen a seleccionar aquello que les es significativo y a transformarlo de acuerdo con sus estructuras cognitivas. Esta actividad de interrelación con el ambiente, hace que los sujetos sean los constructores y conductores de su propio desarrollo. (Vielma y Salas, 2000, p. 8)

Centrándonos en la Teoría Cognitivo Social de Bandura se afirma que el comportamiento depende tanto del contexto como de los rasgos personales (Pascual, 2009), desarrollando así un modelo de causación triádica recíproca, compuesto por tres elementos que interactúan entre sí: la conducta, los rasgos personales y los contextuales (Tejada, 2005). Es decir, que las acciones que desarrollan los sujetos se complejizan al contemplar los aspectos anteriormente mencionados.

Bandura (2006) desde un enfoque socio-cultural, propone que las personas no solo reaccionan y repiten prácticas determinadas. Por el contrario, define a la agencia como una capacidad que posee el ser humano para trascender los dictados de su ambiente cercano y para dar forma a las situaciones y la trayectoria de su vida.

La agencia está compuesta por cuatro propiedades. La intencionalidad, la cual consiste en la ejecución de planes de acción para lograr las metas propuestas. La previsión, que involucra la prolongación temporal de la agencia, en tanto implica fijar la metas y poder anticipar posibles resultados para sostener los esfuerzos. La autorreactividad, que hace referencia a la

autorregulación de las acciones; es decir, supone el monitoreo de los propios comportamientos, los procesos cognitivos y las condiciones del contexto bajo las cuales los comportamientos tienen lugar. Y, la autorreflexión, o la autoexaminación del propio accionar, que involucra revisarla y, si es necesario, hacer arreglos. Por último, otra propiedad que agrega Tejada (2005) es la motivación, que consiste en la deliberación posibles acciones, propósitos y esfuerzos requeridos para lograr las metas formuladas.

Se considera a la agenciación humana como la capacidad de ejercer el control sobre nuestro propio accionar y sobre los sucesos que nos conciernen (Bandura, 1989, 2001). Por su parte, Emirbayer y Mische (1998) definen la agencia como “el compromiso construido temporalmente por actores de diferentes entornos estructurales, (...) que, a través de la interacción del hábito, la imaginación y el juicio, reproduce y transforma esas estructuras en respuesta interactiva a los problemas planteados por situaciones históricas cambiantes” (p. 907).

En consonancia, Biesta y Tedder (2006) y Scanlon y Connolly (2021) conceptualizan a la agencia destacando que los actores siempre actúan, a través del contexto y no solamente en su medioambiente, de modo que el logro de la agencia siempre resulta de los intercambios recíprocos entre sujetos, recursos y rasgos situacionales que convergen bajo ocasiones particulares y únicas.

Emirbayer y Mische (1998) afirman que la agencia humana está constituida por tres dimensiones o elementos que refieren a diferentes orientaciones temporales. La primera de estas dimensiones, el elemento iterativo, se refiere a la reactivación selectiva de modelos de pensamiento y acción del pasado, incorporados como rutinas en las prácticas actuales. La segunda dimensión de la agencia, el elemento proyectivo, abarca la creación de posibles trayectorias de acción a futuro. Y, finalmente, el elemento práctico-evaluativo, que implica la habilidad de los sujetos para tomar decisiones entre trayectorias de acción alternativas en respuesta a situaciones no esperadas, enigmáticas y ambiguas que se encuentran en evolución.

Por su parte, Manyukhina y Wyse (2019) y Scanlon y Connolly (2021) conceptualizan la agencia del alumno en dos dimensiones: por un lado, el sentido de agencia de los estudiantes; es decir, la creencia acerca de su capacidad para marcar una diferencia en su aprendizaje dentro de determinados entornos; y, por otra parte, el comportamiento agente de los estudiantes o el punto en el que realmente ejercen su agencia al desempeñar un papel activo en su proceso de aprendizaje.

En el marco de tales aportes sobre agencia, el compromiso agente se observa cuando los estudiantes encuentran proactivamente formas de enriquecer –desafiar la actividad–, modificar –trabajar con un compañero– y personalizar su instrucción –expresando preferencias– al proporcionar a los educadores

oportunidades para determinar qué tan empática es o puede ser su instrucción (Bandura, 2006; Montenegro, 2019; Reeve, 2012). En otras palabras, el compromiso agente se refiere al acto de ejercer la agencia a través de comportamientos proactivos que pueden alterar o enriquecen el flujo de la enseñanza (Reeve, 2013).

Con un cuerpo teórico extenso, la agencia y el compromiso agente cobran cada vez mayor relevancia en el campo de formación docente inicial (Lipponen y Kumpulainen, 2011; Insulander et al., 2019; Tao y Gao, 2017; Ukkonen-Mikkola y Varpanen, 2020). Sorens Engestr[omen (2014) menciona que las revisiones sistemáticas en carreras afines a la formación inicial sugieren falta de claridad sobre las prácticas que son más efectivas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes de magisterio escolar. Asimismo, Lipponen y Kumpulainen (2011) y Medina-Pérez y González-Campos (2021) postulan que la mayoría de los planes de estudios se inclinan por una enseñanza centrada en clases expositivas desconectadas de experiencias reales y situadas.

En ese escenario de formación, Rigo et al. (2021) y Aguirre-Canales et al. (2021) advierten que los múltiples sistemas disponibles para aprender ponen en tensión y jaque los actuales entornos de enseñanza y los procesos activos proactivos de mediación de los estudiantes. Estas problemáticas desafían a los contextos educativos a pensar en nuevas maneras de innovar y expandir los espacios de construcción de saberes y de intercambios antes no incluidos.

En respuesta a esta problemática, las investigaciones en el campo educativo ofrecen algunos lineamientos para potenciar la agencia de los estudiantes a partir de diferentes propuestas educativas. Las formulaciones de la teoría Histórico-Cultural de la Actividad por Engeström (2009) aportan la noción de aprendizaje expansivo, a partir de la cual se postula la tesis de que los seres humanos somos capaces de transformar o modificar las prácticas. Se considera que el aprendizaje está mediado por la colaboración social, que genera entornos de aprendizaje, integrados por los sujetos, la sociedad y los artefactos de conocimiento en un determinado escenario histórico-cultural (Valverde-Berrocoso y Fernández-Sánchez, 2018). Y, Erausquin (2019) postula que el aprendizaje expansivo en educación puede construir un nuevo objeto expandido al enlazar distintos contextos de aprendizaje, expansión que implica romper el encapsulamiento del aprendizaje escolar y generar una metamorfosis cualitativa del sistema de actividad. Se asume que, gracias a las tecnologías digitales, el aprendizaje tiene lugar en cualquier momento y lugar, lo que exige una nueva conceptualización sobre la construcción del conocimiento (Valverde-Berrocoso y Fernández-Sánchez, 2018)

El aprendizaje expandido o las experiencias educativas expandidas para potenciar la agencia, suponen, además, generar rupturas en el marco de una acción determinada y tomar la iniciativa para transformarla. Uribe (2018) afirma que dicho concepto se sustenta de múltiples fuentes que no están solo

circunscritas al campo educativo y pedagógico, sino que incluyen las provenientes del arte, la arquitectura y el diseño. Y, al mismo tiempo, contempla a las iniciativas ciudadanas, sociales y culturales de la esfera digital.

En otras palabras, la educación expandida desordena, compara y tensiona el sistema educativo formal e institucionizado. La principal premisa de esta idea es que la educación –particularmente, el aprendizaje y la formación– sucede y puede suceder no solo en cualquier momento y lugar, suponiendo tres desplazamientos: la indeterminación de los límites institucionales y disciplinares, el rápido acceso a la información y a los recursos culturales y, por último, el trabajo en red (Díaz y Freire, 2012; Díez y Mallo, 2018).

Uribe (2019) agrega que la dimensión práctica del concepto de educación expandida se caracteriza por poseer tres facetas. La formal, que se refiere a “iniciativas provenientes del ámbito universitario bien sea de la mano de profesores que desean explorar otros formatos y acercarse a proyectos por fuera del aula de clase” (p. 129). La no formal, vinculada a espacios no escolarizados, como bibliotecas o, centros culturales. Y, la faceta híbrida, que implica las actividades desarrolladas por grupos de personas que se presentan como alternativas a los contextos formales de educación promoviendo aprendizajes comunales.

## Metodología

La investigación tuvo como objetivo promover y comprender el compromiso agente de estudiantes, futuros formadores, en educación inicial a través de una experiencia educativa expandida con la finalidad de repensar proactivamente su rol profesional, desde una metodología cualitativa e interpretativa y bajo el diseño de investigaciones formativas. Es interpretativa porque el estudio se interesa por comprender la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que estos se encuentran (Erickson, 1989) para la promoción del compromiso agente y, formativa, en tanto busca diseñar una experiencia educativa para mejorar la formación de los estudiantes y, a la vez, como medio de reflexión y aprendizaje (Restrepo, 2017).

## Muestra

Participaron del estudio 41 estudiantes del profesorado y la licenciatura en Educación Inicial, que estaban cursando el tercer año de la carrera en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Específicamente, asistían a la asignatura Plástica y su Didáctica. El grupo se caracterizó por ser en su totalidad de género femenino, y con una edad promedio de los 22,85 años (SD=4,06). Todos manifestaron el consentimiento de participar voluntariamente del proceso de investigación, y se resguardó la identidad en la divulgación de los resultados.

## Procedimiento

El estudio se desarrolló durante el segundo

cuatrimestre del año académico 2021, donde la situación epidemiológica y los protocolos educativos empezaron a generar propuestas híbridas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel educativo superior de Argentina. Particularmente, en la Universidad Nacional de Río Cuarto –UNRC–, donde la investigación tuvo lugar, la Resolución Rectoral N. ° 411/21 autorizaba llevar a cabo encuentros presenciales o prácticas situadas en comunidad, a la par de las clases virtuales. En tal sentido se trató de una actividad híbrida en tanto la materia se cursaba virtual, pero la experiencia fue presencial en el territorio.

La experiencia educativa invitó a los estudiantes a repensar proactivamente desde sus agencias su rol profesional, a partir de una actividad que proponía ir al territorio, específicamente, caminar la ciudad en busca de arte para enseñar. La tarea tenía como objetivos, reconocer a la ciudad como un potencial recurso educativo ligado a las artes y al futuro desempeño profesional e integrar contenidos conceptuales sobre ciudad y enseñanza del arte.

Se trabajó en grupos de no más de 6 integrantes, 11 en total, en diversas etapas. Una primera presentación de la actividad en una clase virtual se trabajó el texto de Trilla (1997). En segundo lugar, una etapa de reflexión inicial, los estudiantes pensaron el vínculo entre la ciudad y los procesos de enseñanza y de aprendizaje del arte en sus tres dimensiones: aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad, enfatizando el vínculo con la enseñanza de las artes. En tercer lugar, una etapa de exploración, al recorrer la UNRC en busca de arte. Seguida de una cuarta, de exploración del territorio cercano de la ciudad donde vivían; es decir, los estudiantes se volvieron exploradores, para documentar y observar el mundo que los rodea como si no lo hubieran hecho nunca (Smith, 2019). Luego pudieron planificar una actividad vinculada a la educación en artes visuales en una sala de nivel inicial.

En dicha planificación debían explicitar destinatarios, contextos y obras de artes seleccionadas, contenido a enseñar en el marco de los lineamientos curriculares previstos desde el Ministerio de la Provincia de Córdoba, Argentina. Fundamentaron teóricamente la propuesta y, finalmente, socializaron en una clase virtual lo realizado mediante la creación de un video corto no superior a los 5 minutos.

Al inicio de la experiencia educativa, los estudiantes tuvieron acceso a los criterios de evaluación en torno a: (1) claridad y coherencia de la planificación, (2) claridad y coherencia de la fundamentación, (3) participación del grupo en diversas instancias y modalidades, (4) citas según normas APA, y (5) formato y extensión.

Asimismo, a lo largo de toda la experiencia educativa se sostuvieron diversas prácticas de apoyo a la autonomía y la agencia de los estudiantes a fin de promoverlas, tales como la presencia de opciones, la consideración de los intereses individuales, la creación de oportunidades para sugerir y, a la vez, escuchar





sociedad y la presión para crear –y aprender a crear– nuevos conocimientos y transformar prácticas en diversas áreas de la vida han tenido un impacto en lo que deberían enfocar las teorías sobre el aprendizaje a futuro. Por eso, expandir los contextos de aprendizaje es considerado por los estudiantes como la ocasión para resignificar los posibles entornos de aprendizaje y ser agentes propositivos.

Asimismo, ligado al descubrimiento de nuevos escenarios educativos, los estudiantes expresan algunos sentires que atraviesan el proceso de caminar la ciudad como objeto de enseñanza y de aprendizaje. Y, a la vez, describen la posibilidad de generar algunas rupturas con prácticas más tradicionales en pos de innovar la futura práctica docente. Algunos mencionan lo siguiente: innovar la futura práctica docente. Algunos mencionan:

“Al principio, incertidumbre, no sabía por dónde empezar. Hasta que fui ampliando un poco la mirada y me di cuenta de que había mucho que observar” (CE3).

Al principio me generó inseguridad porque creía que era algo demasiado grande, que no sabía si iba a poder cumplir, pero con las clases de consulta y los textos me di cuenta que era más sencillo ir, mirar, recorrer y lo más importante, preguntar sobre aquello que no conocemos. (CE4)

Muchas veces estamos acostumbrados, al menos yo, a que siempre hay una estructura muy marcada y cuesta mucho salir de ahí para poder innovar y entender que quizás hasta lo más insignificante es posible utilizarlo como objeto de conocimiento a la hora de planificar. (Audio 2)

“Considerando que hace dos años estamos planificando propuestas educativas en grupos hipotéticos es difícil pensar en el futuro y una realidad con la que no he tenido contacto” (CE5).

Me considero una futura docente comprometida con la profesión, intentaré no permanecer en actividades de rutina, donde están instituidos los pasos a seguir. Pretendo ser una docente curiosa, permitiéndome el asombro en el planteo de actividades innovadoras que fomenten en los niños el espíritu creativo, donde puedan plasmar eso que ellos son, piensan, sienten y necesitan. Pretendo abrir un abanico de posibilidades en cuanto al aprendizaje de variados contenidos, acercando a los niños temas que despierten su interés y permitirnos, los niños y yo, ir sorprendiéndonos juntos, con nuevos descubrimientos, que impliquen placer y compromiso, y nos conviertan en nuevos individuos a partir de las actividades transitadas. (CE6)

“En mi futuro rol me percibo como buscadora de distintas oportunidades para generar aprendizajes y enseñanzas, desde iniciativas creativas, motivadoras que sepan despertar el interés” (Ce7).

“Considero que esto lo voy descubriendo poco a poco,

está en constante construcción, pero en estos momentos me visualizo más segura a la hora de enfrentar desafíos”. (CE8)

Ketelaara et al. (2012) explican que los sujetos, cuando se enfrentan a una innovación educativa, ajustan sus rutinas de trabajo de acuerdo con el cambio de perspectiva propuesto. Asimismo, exponen que, la manera en que los individuos experimenten la agencia probablemente influirá en su respuesta a la innovación. Al respecto, las voces de los sujetos dejan comprender que el cambio promueve el compromiso agente, en tanto se animan a tomar decisiones, generar posturas propias, discutir y formular alternativas, siendo agentes comprometidos y activos del proceso de aprendizaje innovador en torno a nuevos escenarios educativos y el futuro rol como docente.

Con relación al compromiso agente, Engeström (1998) y Rajala y Sannino (2015) postulan que los estudiantes actúan como agentes cuando hacen preguntas, ofrecen sugerencias, expresan preferencias, comparten sus ideas y opiniones, así como cuando se involucran en iniciativas de oposición, como cuestionar contenidos o procedimientos educativos o expresar críticas. Más allá de la diversidad de sus manifestaciones, la agencia estudiantil se concibe como una fuerza generativa y constructiva para que los alumnos asuman un papel activo en sus procesos formativos.

Por último, las voces de los estudiantes dejan entrever la construcción conjunta de saberes y sentires que tiene lugar en las interacciones con otros.

Otro punto fundamental es el hacerlo en grupo, que yo creo que si hubiese sido individual no creo que hubiese formado tantos conocimientos nuevos o hubiese sido tan enriquecedor, porque con mis compañeras nos planteamos que cada una pueda formar en un principio su mirada respecto a la obra que elegimos para después poder llegar a un punto en conjunto, poder armar algo entre todas, poder debatirlo, creo que eso es reenriquecedor y rebueno. Nos llevamos muy bien como compañeras y eso hizo que el grupo pueda digamos realizar súper bien las actividades. (Audio 4)

Fue una participación activa, ya que entre todas las integrantes del grupo pudimos ir construyendo la planificación propuesta. A partir de las diferentes ideas y opiniones pudimos crearla, resignificando dos de las esculturas que se encuentran en un lugar muy recurrido por los ciudadanos, el Boulevard Roca. (CE9).

Surgieron varias preguntas, indecisiones, búsquedas de información, pudimos contactar a la artista de nuestra propuesta, siempre buscando la manera de mejorar y de que el trabajo sea lo más completo posible, para eso mantuvimos un diálogo permanente dentro del grupo para aclarar dudas, propuestas, ideas y ponernos de acuerdo todo lo que ello conlleva. Incluso, fue una participación expectante a lo que pudiera surgir con este tipo de

propuesta, que nos modifica, que nos impulsa a nuevos objetivos y miradas de ser docente. (CE10) De a poco fue calmando eso a medida que nos fuimos orientando y definiendo nuestros objetivos. Al comienzo me sentí desorientada, luego pude transformar esos sentires. Sentir que en grupo podemos, que contamos con la formación y las herramientas para significar un nuevo territorio de enseñanza y de aprendizaje. (CE11)

Al respecto, Manyukhina y Wyse (2019) describen que la agencia de los estudiantes se contextualiza a nivel interpersonal. Es decir, la agencia del alumno se sitúa en relación con una variedad de socios interaccionales, como profesores, compañeros de clase y padres, donde cada uno tiene el potencial de impactar profundamente el desarrollo y las manifestaciones del compromiso agente de los estudiantes. Ofreciendo apoyos para tomar decisiones, generar discusiones, nuevos saberes y próximos desafíos, tal como lo exponen los estudiantes en las voces citadas.

Por último, Mercer (2011) muestra que los sentidos de la agencia personal se transforman mediante los apoyos sociales externos, temporalmente, los individuos cambian las creencias sobre sus propias capacidades de agente y, en consecuencia, sus expectativas y objetivos.

### Consideraciones finales

En este artículo hemos profundizado sobre cómo promover y comprender el compromiso agente de estudiantes, futuros formadores, en educación inicial a través de una experiencia educativa expandida con la finalidad de repensar proactivamente su rol profesional. Se partió del reconocimiento y la necesidad de incorporar la dimensión territorial en la formación superior relegada durante el contexto de aislamiento por COVID-19. Es incorporada a partir de una actividad que propuso ir al territorio, específicamente, caminar ciudades, en busca de arte para enseñar.

Entre los resultados encontrados se concluye sobre la importancia de generar experiencias educativas expandidas para promover el compromiso agente de los futuros educadores. Los estudiantes expresan que cuando son interpelados por propuestas novedosas y con potencial innovador disfrutaron de los espacios formativos, los repiensen, resignifican sus posibilidades de cambios, sus creencias y se involucran activamente en la transformación de los espacios formativos delimitados por nuevos territorios educativos. Mercer (2011) afirma que la agencia del alumno existe como un potencial latente para involucrarse en un comportamiento autodirigido, pero cómo y cuándo se usa depende del sentido de agencia del alumno que involucra sus sistemas de creencias, así como las posibilidades reales y percibidas, en entornos específicos. Un escenario educativo que los estudiantes percibieron como ávido de cambios, en tanto la actividad propuesta contempló los postulados de la teoría de la actividad cultural-histórica y la teoría del aprendizaje expansivo para formular una actividad expansiva para que los estudiantes transformen colectivamente sus

actividades y expandir sus agencias (Yamazumi, 2021).

Asimismo, la construcción de nuevas realidades y territorios de formación y educación, en interrelación con otros, docentes y pares, aparece como clave para ajustar rutinas y prácticas preconcebidas, confirmando la naturaleza recíproca del compromiso agente para resignificar modos de hacer y actuar como agentes propositivos y comprometidos de cambio. Al respecto, Gao (2010) concluyó en sus estudios que los alumnos ejercen su agencia cuando eligen diversos modos de hacer dentro de determinados contextos. No es solo el contexto o la agencia lo que es responsable de generar elecciones y resignificar prácticas, sino la interacción equilibrada de ambos. Estos resultados reconocen y reafirman la naturaleza dinámica, situada y multidimensional del compromiso agente.

Las categorías que emergieron de los datos recolectados dan cuenta de una agencia que lejos de ser estática puede pensarse como un potencial, como un sistema dinámico complejo que plantea un desafío para las teorías educativas. Es decir, cómo los educadores pueden usar tales conocimientos en términos prácticos para ayudar a sus estudiantes a convertirse en aprendices proactivos. Los hallazgos validan los beneficios de desarrollar ciertas condiciones que facilitan ese tipo de aprendizaje, como un clima emocional positivo, oportunidades para la autodirección, apoyo para desarrollar decisiones y realizar elecciones y, expandir los contextos de aprendizaje (Patall et al., 2019; Rigo et al., 2021). No obstante, Mercer (2011) advierte sobre la complejidad y la individualidad inherente de cada alumno en cualquier entorno particular de aprendizaje, aspecto que debe indagarse en futuros estudios.

En base a lo encontrado, se reconoce la importancia de incorporar la dimensión del territorio en la formación docente inicial, relegada durante dos años de pandemia y educación remota de emergencia (2020-2021), marcando una futura agenda educativa, coherente con lo planteado por la Unesco (2022) para la educación del siglo XXI, de aquí al 2030. Específicamente, cuando refiere a la diversificación de las vías de aprendizaje como esencial para construir sociedades del conocimiento dinámicas e inclusivas y el desarrollo de capacidades para actuar de manera efectiva y responsable en contextos locales, nacionales y globales, apuntando a la formación docente para la concreción de tales objetivos y la educación expandida.

Por último, en próximas investigaciones se considera importante recolectar mayor número de narraciones y administrar un instrumento estandarizado para medir en qué proporción los cambios en el compromiso agente se visualiza en los grupos estudiados tras participar de una experiencia educativa expandida como la propuesta.

### Fuente de financiamiento

Programas y Proyectos de Investigación 2020 – 2023 “Experiencias educativas situadas. El clima áulico como variable contextual para promover el compromiso

académico”, Dirección: Dra. Daiana Y. Rigo. Res. 083/2020. SECyT - UNRC.

### Contribución de los autores

Todos los autores participaron en la investigación.

### Conflicto de Interés

Declaran no tener conflicto de interés.

### Referencias bibliográficas

- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101–111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 1-26
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: an International Review*, 52(2), 269-290.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). *How Is Agency Possible? Towards an Ecological Understanding of Agency-as-Achievement. Learning Lives: Learning, Identity, and Agency in the Life Course*. Working Paper Five, Exeter: Teaching and Learning Research Programme.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I., Dussel, P., Ferrante & D. Pulfer (EDits.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). UNIPE.
- Charovsky, M.M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D. & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121, 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- Díaz, R., & Freire, J. (Eds.). (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: ZEMOS98.
- Díez, E. J. & Mallo, B. (2018) Ecologías del aprendizaje invisible y ubicuo en el ámbito de la formación de formadores. En E. Martínez Rodríguez & J. B. Fernández Rodríguez (Comps.). *Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples* (pp. 3013-331). Morata.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020): *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*. 103(4), 962-1023.
- Engeström, Y. (1998). Reorganizing the motivational sphere of classroom culture: An activity-theoretical analysis of planning in a teacher team F. Seeger, J. Voigt & U. Waschescio (Eds.). *The culture of the mathematics classroom: Analyses and changes* (pp. 76-103). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: a rough draft. En Sannino, D. & Gutiérrez, K. (ed.). *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 303-328). Cambridge University Press.
- Erausquin, C. (2019). Aprendizaje expansivo a través de la práctica en territorio y su elaboración reflexiva en la profesionalización de psicólogos. *Anuario Temas en Psicología, Dossier Digital Jornadas de Investigación*, 5, 107-114.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. I M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-247). Paidós MEC.
- Gao, X. (2010). *Strategic Language Learning: The Roles of Agency and Context*. Multilingual Matters.
- Hernández, L. & Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 53-66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192005>
- Insulander, E., Brehmer, D. & Ryve, A. (2019). Teacher agency in professional development programmes – A case study of professional development material and collegial discussion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100330>
- Jiménez, C. (2019). *La importancia del concepto de territorio desde la virtualidad, para los jóvenes de colegios públicos y privados en villavicencio- Meta, Colombia*. Universidad UMECIT, 2019.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, E., & Den, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Mameli, C., Grazia, V. & Molinari, L. (2021). The emotional faces of student agency. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77, 101352. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101352>
- Manyukhina, Y. & Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30:3, 223-243. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1599973>
- Martínez, J. & Fernández, E. (2018). Introducción. Abriendo la investigación educativa a la pluralidad de contextos, agentes y conocimientos. En E. Martínez Rodríguez & J. B. Fernández Rodríguez (Comps.). *Educación expandida en contextos múltiples* (pp. 11-30). Morata.
- Martínez, M. C. (2015). *Pensar la formación de maestros*

- hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo.
- Medina-Pérez, J., & González-Campos, J. (2021). Construcción del perfil de egreso: propuesta para la formación inicial docente en Chile. *Investigación Valdizana*, 15(3), 195–202. <https://doi.org/10.33554/riv.15.3.811>
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39, 427–436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Montenegro, A. (2019). Why Are Students' Self-Initiated Contributions Important? A Study on Agentic Engagement. *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 291–315. <http://dx.doi.org/10.17583/riase.2019.4540>
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557.
- Pascual Lacal, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Revista digital Innovación y experiencias*, 22. Disponible en <https://docplayer.es/15894492-Teorias-de-bandura-aplicadas-al-aprendizaje.html>
- Patall, E. A., Pituch, K. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Yates, N., & Kennedy, A. A. U. (2019). Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 77–92. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.01.004>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Rajala, A., & Sannino, A. (2015). Students' deviations from a learning task: An activity-theoretical analysis. *International Journal of Educational Research*, 70, 31–46. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.11.003>
- Reeve, J. & Shin, S. (2020) How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150–161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). MA: Springer US.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning 314 Montenegro – Agentic Engagement environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595.
- Restrepo, B. (2017). *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto*. Disponible en <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>
- Rigo, D., Squillari, R., Caraballo, M. & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Revista Ciencia y Educación*, 5(2), 101–112.
- Roberts, J. & Graham, S. (2008). Agency and conformity in school-based teacher training. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(6), 1401–1412. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.003>
- Sampieri, R. Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Scanlon, D. & Connolly, C. (2021) Teacher agency and learner agency in teaching and learning a new school subject, Leaving Certificate Computer Science, in Ireland: Considerations for teacher education. *Computers & Education*, 174, 104291. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104291>
- Smith, K. (2019). *Cómo ser un explorador del mundo*. Paidós.
- Sorensen, P. (2014) Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128–137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Tejada Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117–123.
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, (2), 6–19.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Varpanen, J. (2020). Integrated initial and continuing training as a way of developing the professional agency of teachers and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103189>
- UNESCO (2022). *Medium-Term Strategy for 2022-2029 (41 C/4)*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378083>
- Uribe Zapata, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB*, 18(1), 277–292. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3456>
- Uribe Zapata, A. (2019). Educación expandida en clave formal y no formal: una revisión de la literatura académica. *Revista Boletín Redipe*, 8, 128–144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.817>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Valverde-Berrocoso, J. & Fernández-Sánchez, M. R. (2018). Comunidad DIY/Maker de aprendizaje trológico en un ecosistema digital. En E. Martínez Rodríguez & J. B. Fernández Rodríguez (Comps.). *Educación expandida en contextos múltiples* (pp. 71–88). Madrid: Morata.
- Vielma Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30–37. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>
- Yamazumi, K. (2021). *Activity Theory and Collaborative Intervention in Education. Expanding Learning in Japanese Schools and Communities*. Routledge.

## Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura

### Emotional competence in teachers at different educational levels: a review of the literature

Verónica Duncan Villarreal<sup>1,\*a</sup>

#### Resumen

Los docentes requieren de conocer y desarrollar una serie de herramientas como las competencias socioemocionales que permite identificar sus propias emociones y de los demás, por consiguiente, contribuye en la mejora de las relaciones interpersonales. El objetivo de la revisión de la literatura fue describir sobre estudios científicos originales referente a la competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos. La metodología que se utilizó fue la guía de la declaración PRISMA 2009, los artículos científicos fueron seleccionados de revistas indexadas de las bases de datos de Scopus, Scielo, Dialnet. Los resultados fueron otorgados en función a los años comprendidos entre 2012 al 2021 se seleccionaron 394 artículos relacionados con el tema, pero quedaron solo 25 según las pautas establecidas. Se concluyó que hubo mayor incremento de investigaciones científicas sobre el tema en los años 2019 y 2020. Los países con mejor afluencia de artículos relacionados son España y Brasil así también la clasificación de los artículos de los diferentes niveles educativos explica la importancia en desarrollar competencias socioemocionales desde la formación académica del docente y su influencia en la práctica profesional.

**Palabras clave:** competencias emocionales, competencias socioemocionales, educación, profesorado, niveles educativos.

#### Abstract

Teachers need to know and develop a series of tools such as socio-emotional skills that allow them to identify their own emotions and those of others, therefore, contributing to the improvement of interpersonal relationships. The objective of the literature review was to describe original scientific studies regarding emotional competence in teachers at different educational levels. The methodology that was used was the guide of the PRISMA 2009 declaration, the scientific articles were selected from indexed journals of the Scopus, Scielo, Dialnet databases. The results were awarded based on the years between 2012 and 2021, 394 articles related to the topic were selected, but only 25 remained according to the established guidelines. It was concluded that there was a greater increase in scientific research on the subject in the years 2019 and 2020. The countries with the best influx of related articles are Spain and Brazil, as well as the classification of the articles of the different educational levels explains the importance in developing socio-emotional competencies. from the academic training of the teacher and its influence on professional practice.

**Keywords:** emotional competences, socio-emotional competencies, education, teachers, educational levels.

<sup>1</sup>Universidad César Vallejo, Perú.

**E-mail:** <sup>\*</sup>verotalento1@gmail.com

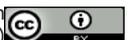
**Orcid ID:** <sup>ª</sup><https://orcid.org/0000-0002-7506-109X>

**Recibido:** 30 de abril de 2022

**Aceptado para publicación:** 25 de julio de 2022

**Citar este artículo:** Duncan-Villarreal, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Introducción

Hoy en día el docente tiene que manejar un conjunto de competencias técnico-profesionales, como el dominio de los conocimientos básicos y de especialización, destrezas, estrategias, tener capacidad para organizarse, adaptarse, innovar y gestionar su entorno propio del quehacer docente relacionado con el saber y el saber hacer indispensable para el desempeño profesional. Sin embargo, en el campo empresarial, debido a las mejoras continuas es que surgen otras demandas que aportan al desarrollo del capital humano. Son una serie de competencias que integradas que se le denominará competencias socio personales, donde se incluye la competencia emocional como la motivación, autoconfianza, paciencia, control de estrés, capacidad de toma de decisiones, empatía, etc., que contribuyen a tener un mejor ambiente de trabajo (Bisquerra y Pérez, 2007).

Actualmente, ser competente emocionalmente es indispensables en la profesión docente en los distintos campos o niveles educativos donde se ejerza y para mejorar en la práctica pedagógica, debido a que aportan a un mejor manejo y desenvolvimiento con los estudiantes en clase presencial o virtual, con padres de familia, compañeros de trabajo y directivos y en la resolución de conflictos. Sin embargo, es necesario que sean aprendidas y desarrolladas. Cabe resaltar que el docente que emplea las competencias emocionales (CE) puede realizar un trabajo satisfactorio y afrontar con éxito las dificultades que se presenten. Estas habilidades les permite reaccionar y gestionar sus emociones, reflexionar y entender empáticamente a los demás. Sin embargo, las exigencias propias del trabajo, la desvaloración de la profesión poco reconocida e incapacidad para afrontar el estrés e insatisfacción laboral hace que peligre tal cometido (Puertas et al., 2018).

La competencia emocional es entendida como una capacidad de activar conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades indispensables para actuar activamente con eficacia y calidad. Para ello, la competencia denota ciertas características que se aplica a las personas de manera personal o en grupo, como tener conocimiento (saberes), habilidades (saber hacer), y conductas (saber ser) y saber estar (relacionados entre sí), maneja capacidades formales e informales. Todas ellas también son inherentes en la concepción de aprendizaje y junto a la experiencia forman bagaje de actuaciones y capacidades para ponerse en actividad (Bisquerra et al., 2007).

La propuesta del investigador Bisquerra y Pérez (2007) es el modelo de CE que consta de elementos como la regulación emocional, que sirve para regular emociones y tomar conciencia del vínculo entre comportamiento, la cognición y emoción, para manejar estrategias para el afronte y para producir buenas emociones. Asimismo, competencia emocional es la facultad de tomar conciencia de tus emociones y ser hábil para percibir el clima de una determinada situación. Del mismo modo, competencia social es la habilidad de mantener buenas relaciones interpersonales y tener dominio de competencias sociales como asertividad,

respeto etc. También, autonomía emocional es un grupo de características vinculadas con la gestión emocional como buscar ayuda, autoestima y actitud positiva de la vida. Además, la competencia para la vida y bienestar, que consiste en manejar conductas adecuadas y responsables para solucionar los problemas propios, familiares, profesionales, en favor de disfrutar una buena vida social y personal (Fragoso, 2015)

En países como España, en el estudio de Díaz et al. (2021), que trata sobre el vínculo de CE y la resiliencia en docentes, concluye que el profesorado debe estar formado y ser resiliente para lograr una inclusión educativa, lo que implica ser competente emocionalmente. Y en Colombia, Jaramillo y López (2021), su investigación se ocupa de la formación del maestro en competencias emocionales y su importancia en la profesión y labor docente relacionadas al bienestar laboral.

De los dos artículos en mención, hallados de revisión sistemática relacionados al tema de investigación, se observó que en la primera investigación es muy poca la literatura científica sobre competencias emocionales relacionadas a la resiliencia respecto al desarrollo de programas y/o estrategias para trabajar con los docentes de los diferentes niveles educativos. Cabe resaltar que, mediante la revisión realizada de la segunda investigación, que refiere del aspecto formativo en el maestro en CE, se observó que el investigador realizó duplas organizadas de manera lógica de los artículos para obtener datos relevantes.

La organización fue de la siguiente manera: (1) Fusión del maestro vs necesidades emocionales. (2) Niveles de competencia emocional vs satisfacción/bienestar. Como resultado se obtiene que los maestros son conscientes de la importancia de atender las emociones de los estudiantes, pero las conclusiones de las investigaciones advierten que no se han podido implementar prácticas pedagógicas para tal fin, lo que implica la necesidad de una formación en competencias emocionales en lo atencional y personal. (3) Programas de educación emocional vs niveles de competencias. En este aspecto se encontró la necesidad de fortalecer las competencias emocionales desde las aulas universitarias del nivel educativo, como la sensibilización en docentes en formación para la mejora de su desarrollo profesional. (4) Competencias emocionales vs competencias profesionales. En países como Portugal, España, Alemania, Francia e Inglaterra consideran en sus currículos educativos de formación a los maestros, pero con menos intensidad de otras competencias profesionales. Lo que refiere el investigador es que no se encontró este tipo de resultados para Colombia, debido a la falta de investigaciones respecto a este ítem.

El desarrollo de competencias emocionales en los docentes es de primordial importancia, ya que ayuda en el manejo de situaciones difíciles en el campo educativo que ocasiona la demanda de atención a estudiantes, padres de familia, trato con los compañeros de trabajo y directivos. Todo ello implica tener tacto en las relaciones interpersonales, una comunicación asertiva y

positiva, escucha activa, empatía, capacidad para resolver conflictos, discernir, reflexionar y gestionar las emociones. Por lo tanto, la práctica de estas contribuye a mejorar y mantener una sana convivencia en la institución educativa

Por tal motivo, se tiene como propósito de investigación revisar los artículos científicos relacionados con la competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos y su afluencia investigativa del tema desde el 2012 hasta el 2021. Asimismo, se busca clasificar y analizar los artículos científicos sobre los resultados más resaltantes sobre competencia emocionales. Para ello, los buscadores utilizados son Scopus, SciELO, Dialnet, y se concretiza la búsqueda en las siguientes categorías de investigación: Educación, psicología, ciencias sociales.

## Metodología

La investigación consideró la declaración PRISMA 2009, que es la guía fundamental para lograr el metaanálisis y la revisión sistemática y conseguir un trabajo bien organizado y con integridad (Hutton et al., 2015).

Se realizaron cuatro pasos que se han denominado Identificación, Cribado, Idoneidad e Inclusión, realizados a los artículos científicos relacionados con Competencia Emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos.

## Criterios de elegibilidad: Inclusión y exclusión

Se tomaron en cuenta para los criterios de inclusión los artículos científicos de acceso abierto y encontrados en las temáticas de Psychology, Social Science y Humanidades, Educación: artículos de investigaciones originales; artículos presentados con diseño cuantitativo, cualitativo, mixto; estudios relacionados con competencia emocional en el profesorado y diferentes niveles educativos infantil, primaria, secundaria, superior; y artículos completos para revisión. Asimismo, se han considerado artículos cuya población son profesionales de la educación y de carreras afines, y artículos del nivel de posgrado.

Como criterio de exclusión, no se tomaron en cuenta los artículos científicos que no tenían relación el título con el tema a tratar, artículos que no tengan completos los datos, documentos como revisiones, conferencias, cartas al editor, tesis, ensayos, artículos no recuperados, artículos duplicados, artículos con metodología y resumen incompletos, y artículos cuya población eran estudiantes de educación básica regular y posgrado.

## Protocolo de búsqueda

Se estructuró el protocolo de búsqueda en cuatro etapas diferentes: identificación, selección, elegibilidad e inclusión. El siguiente diagrama PRISMA 2009 da cuenta de ello.

## Identificación (proceso automático de búsqueda)

En una primera fase se han tenido en cuenta los estudios publicados en idioma inglés, castellano y portugués, se consideró los países de Iberoamérica, considerando el rango de una década desde 2012 hasta 2021. Los repositorios utilizados para la base de datos fueron Scopus, SciELO, Dialnet. Se usaron las palabras claves como competencia emocional y educación, emotional competence and teachers, \*Competence emotional and \*education, competencia emocional or niveles educativos, competencia emocional or profesorado, "competencia emocional" or "profesorado" como operadores booleanos se utilizaron AND, OR.

**Tabla 1**

*Resultados de búsqueda de artículos indexados*

Base de datos	Descriptor de búsqueda	Nº de resultados	Filtrado	Nº de resultados
Scopus	competencia emocional y educación	8	Categorías: Psychology; Social Sciences;	4
	emotional competence and teachers	1335	años: 2012-2021; Idiomas: inglés, español, portugués; Tipo de acceso:	60
	*competence emotional and *education	2606	Open Access. Artículo	115
SciELO	competencia emocional y educación	32	Áreas temáticas: "Psicología y educación";	17
	emotional competence and teachers	27	Textos completos Años 2012-2020;	16
	*competence emotional and *education	56	idiomas: inglés, español. Artículo	26
Dialnet	competencia emocional or niveles educativos	301	Áreas temáticas: "Psicología y educación";	33
	competencia emocional or profesorado	508	Textos completos Años 2017 2021; idiomas: inglés, español, portugués.	72
	"competencia emocional" or "profesorado"	184	Artículo de revista	51

Fuente: Elaboración propia, Resultados de Búsqueda

## Selección

En la selección de artículos científicos se ha realizado tres pasos. El primero fue a partir de los descriptores; el segundo, de los filtros; y el tercer paso, una revisión y selección manual de los trabajos que quedaron. Los descriptores de búsqueda han variado incluyendo otro idioma, el inglés, y se han complementado con los operados booleanos como se observa en la tabla 1, donde se detalla el número de artículos encontrados en un principio sin filtro, y luego se ha realizado el filtrado con su resultado y el número final de estudios seleccionados para su revisión en profundidad. Se excluyeron todos los artículos que fueran

duplicados, no estuvieran relacionados con Educación, Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades. Asimismo, se excluyó aquellos cuyo título de los artículos no estuviera relacionados al tema a investigar y a los que no se pudo acceder al texto completo, en cuyos resúmenes o títulos no se pudiera encontrar alguno de los descriptores trabajados.

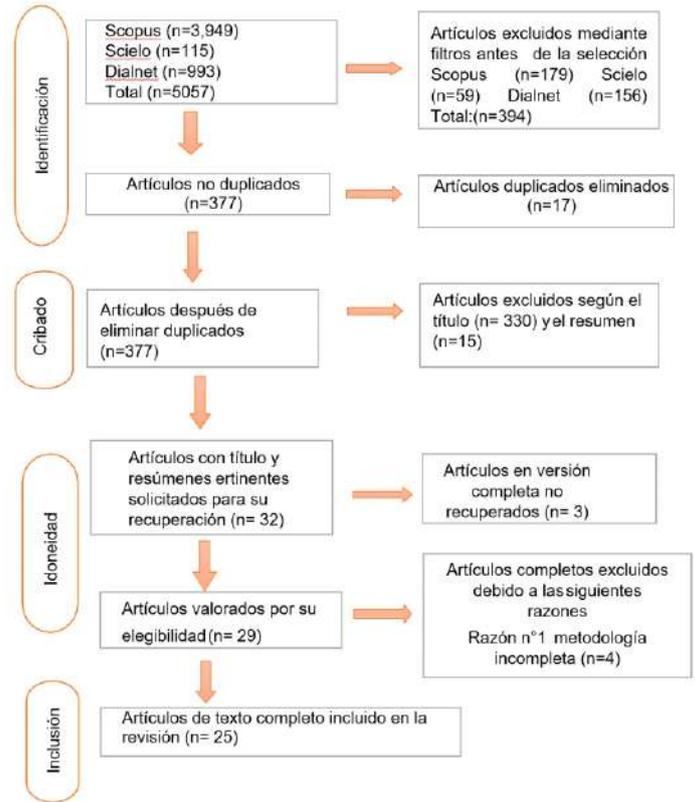
**Idoneidad e Inclusión de artículos para revisión y síntesis**

Se consideraron para la revisión de la literatura artículos originales con títulos relacionados al tema propuesto, cuyos resúmenes cuenten con los datos completos, y que se han recuperado íntegros de las revistas indexadas. Fueron excluidos artículos de texto completos porque no tenían metodología o donde la población era estudiantes. En total se ha utilizado 25 trabajos para la realización del estudio.

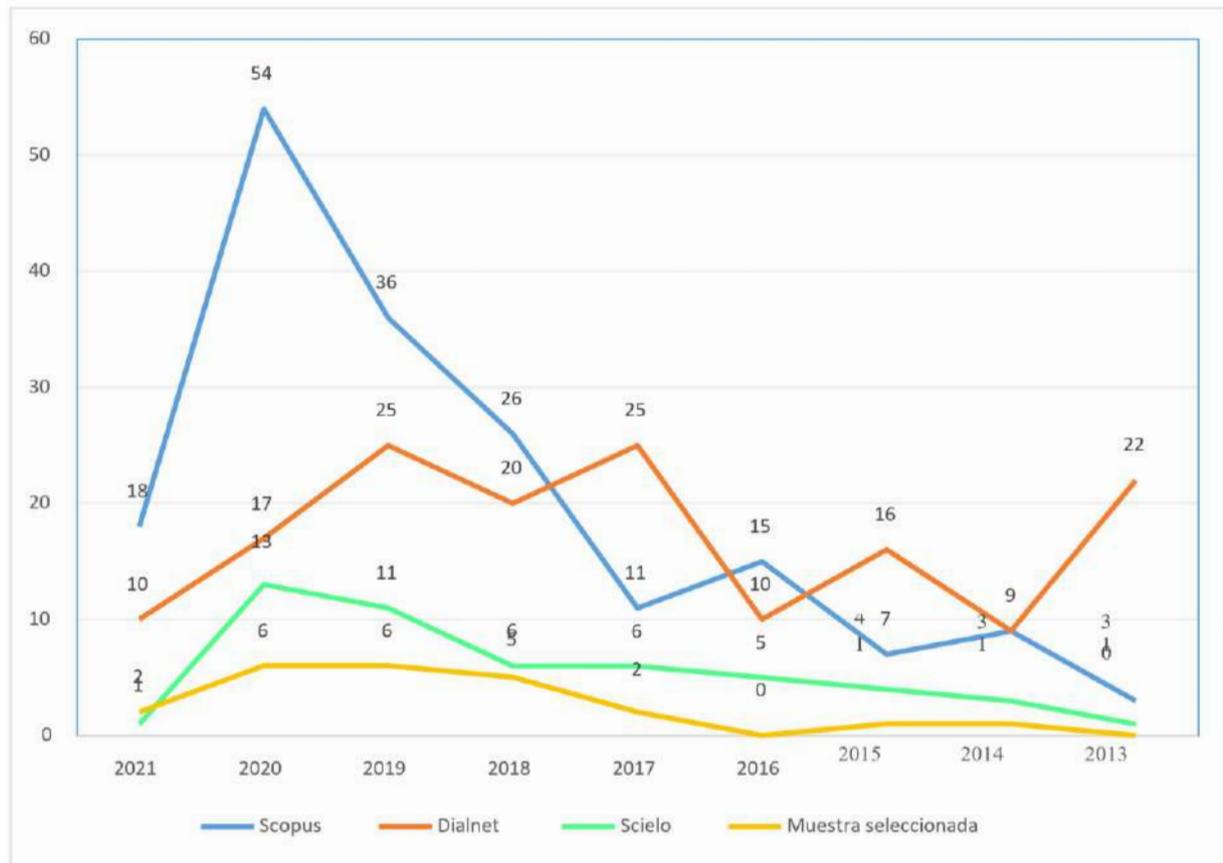
**Resultados**

Con relación a las áreas de investigación, así como a la década comprendida para los años 2012 a 2021 se ha publicado un total de 394 artículos seleccionados relacionados con la temática analizada. Al depurar quedaron solo 25 artículos, de acuerdo a las pautas establecidas.

**Figura 1**  
Diagrama de flujo de PRISMA



**Figura 2**  
Comparación de Producción de Investigaciones Científicas Muestra de Estudio



Fuente: Elaboración propia

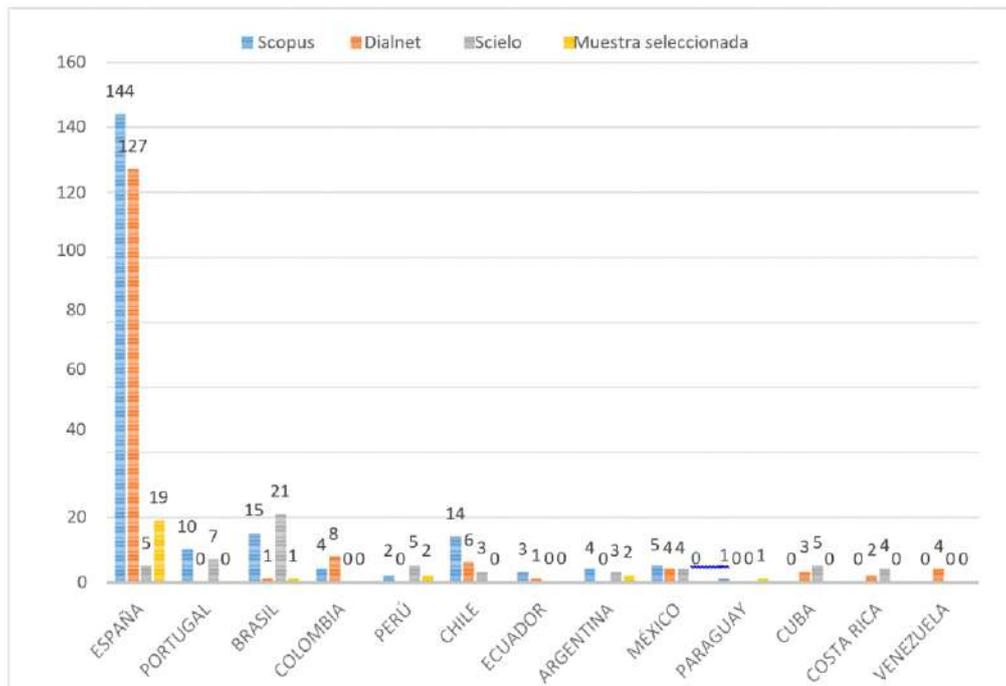
Se muestra en la figura 2 la evolución de las investigaciones científicas realizadas durante una década, desde el 2012 hasta 2021, relacionadas a el tema de investigación competencias emocionales en el profesorado de los diferentes niveles educativos. La data fue analizada y filtrada por cada repositorio, y se ha obtenido la cantidad de 394 artículos (n=394), donde destaca su mayor ascendencia de producción entre el

2019 y el 2020.

Se aprecia en la figura 3 a los países de Iberoamérica donde se ha desarrollado las 25 investigaciones seleccionadas que tratan sobre el tema analizado, siendo España (N. ° 144) el país con mayor producción científica seguido por Brasil (N. ° 21).

**Figura 3**

*Países donde se desarrollan las investigaciones*



Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2**

*Clasificación de los artículos respecto a los resultados resaltantes*

Cod.	Autores	Año	Resultados resaltantes	Nivel educativo
1	Patricia Garrido Natarén Martha Leticia Gaeta González	2016	En los hallazgos de la investigación remarcamos el hecho de que los docentes tienen cierto éxito habilidad para manejar las emociones percibir las y utilizarlas y gestionarlas, lo que les facilita promover el crecimiento intelectual como emocional.	Educación media superior
2	María Alexandra Rendon Uribe	2019	En esta investigación los resultados arrojan que 19 docentes encuestados tienen un nivel medio de competencia socioemocional y 112 de ellos se ubican en el nivel alto. Se encontró que el liderazgo es la competencia con menos porcentaje 60.7%; sin embargo, la competencia con mejor puntaje fue manejo de conflicto con 85.4 %, le sigue integridad con 84.4%, y de autoevaluación con 84.8%.	Universitario
3	Vicente j. Llorent, Isabela Zych Juan Carlos Varo Millán	2020	En la investigación los resultados obtenidos señalan que el nivel auto percibido de competencias socioemocionales de los docentes universitarios es muy alto, lo que indica que tienen la competencia que podría ayudar a formar ciudadanos emocionalmente más competentes.	Universitario
4	Javier Cejudo	2017	Los resultados obtenidos refieren que los orientadores valoran más en el trabajo las competencias profesionales como trabajo en equipo, gestión de la convivencia y las competencias socioemocionales. Respecto a las competencias emocionales las consideran complementarias como la intrapersonales e interpersonales.	Infantil, Primaria y Secundaria

5	Torrijos Fincias Patricia, Martín Izar Juan, Rodríguez Conde María José	2018	Como resultado de la ejecución del programa dirigido a los docentes ha obtenido puntajes altos estadísticamente respecto a las dimensiones de las competencias emocionales y un buen nivel de satisfacción por la formación recibida.	Infantil, Primaria y Secundaria
6	Sola Reche José María Marín Marín José Antonio, García Santiago Alonso, Gómez García Gerardo,	2020	En esta investigación realizada a profesionales estudiantes de posgrado de la especialidad de educación secundaria se ha encontrado que valoran la competencia aprender a aprender, tener una buena convivencia y buenas relaciones sociales como tener un espíritu reflexivo y crítico.	Post grado educación secundaria
7	Adriana Mortigo Rubio Diego Rincón Caballero	2017	En esta investigación documental se ha encontrado que las competencias emocionales son un gran aporte al trabajo docente, pero poco conocida en la educación superior con mejor aceptación de estos conceptos en la comunidad académica para lograr espacios de formación a los docentes para que desarrollen estas habilidades, reconocer sus emociones practicar la empatía, y resolver conflictos.	Universitario
8	Torrijos Fincias, Patricia, Martín Izard, Juan Francisco	2014	Como resultado de la ejecución del programa en la investigación direccionado para los docentes ha favorecido la práctica de las CE la motivación para los docentes era mejorar en su labor educativa con mejor perspectiva a la necesidad de trabajar cada una de estas competencias emocionales, cuyo interés se evidencia en la preferencia de haber trabajado la empatía (4.73 sobre 5), teniendo también buen puntaje la conciencia emocional y adquisición de habilidades de comunicación (4.00 sobre 5), así también trabajar el reconocimiento de las emociones en los demás con un puntaje de (3,73 sobre 5).	Secundaria
9	García Domingo, Begoña	2021	En los hallazgos de esta investigación se ha encontrado que las docentes de nivel infantil que trabajan en el sector público y que ejercen la tutoría tienen pobre percepción sobre su perfil profesional, debido a que consideran que es el peor emocionalmente.	Educación Infantil y Primaria
10	Marchant Orrego Teresita, Milicic Muller Neva Valenzuela Alamos Pilar	2016	Los resultados arrojan evidencia de la importancia de realizar capacitaciones permanentes a los directivos y a los docentes en competencia socioemocional.	Primaria
11	Raquel Palomera, Elena Briones, Alicia Gómez-Linares	2019	Los resultados de esta investigación refieren que es importante hacer mejoras en el progreso de las CSE razonamiento moral y en valores desde la formación inicial de los docentes y las mejoras del modelo educativo de propuestas metodológicas con la finalidad de generar mejor respuesta a aquellas competencias menos desarrolladas como en otras en las que no se ha experimentado su eficacia.	Superior
12	Rodríguez Corrales Juan Cabello Rosario, Gutiérrez Cobo María José, Berrocal Fernández Pablo	2017	Los resultados del estudio destacan la importancia de las CE en los maestros, ya que permite conocer su desarrollo profesional en los hallazgos. Se ha encontrado que influye cuando se evalúa al estudiante lo que demostró el estudio es que la inducción de los diferentes estados de sus emociones sesga el proceso de evaluación que puede generar una emoción positiva con mejor perspectiva que de las emociones negativas, lo que aporta nuevas certezas en la práctica docente sobre el efecto que impacta en las calificaciones de los estudiantes.	Infantil, Primaria, Secundaria
13	Ana María Ávila Muñoz	2019	Los hallazgos encontrados refieren que los profesores con mayor puntaje para las CE también poseen un mejor estado de ánimo equilibrado y manejan el estilo asertivo. De igual manera, confirma el carácter del maestro y su manera de trabajar en el quehacer de la labor educativa con los estudiantes.	Secundario
14	Oscar Fernando Bustamante Londoño, Luz Stella Mejía Aristizábal	2020	Los resultados de la investigación experimental refieren que los participantes del equipo designado tuvieron un incremento favorable en los resultados de su evaluación de la CE y se resaltó lo eficaz del programa en aspectos como aplicabilidad, impacto, satisfacción el implemento en lo profesional personal y su bienestar, lo que indica incluir estos programas para mejorar con éxito el trabajo docente.	Secundario

15	Núria Pérez Escoda, Vanessa Berlaga Silvente y Albert Alegre Rosselló	2019	En los hallazgos de la investigación se pudo percibir que en los contrastes hay éxito en las CE en general como en lo dimensional al culminar el post grado. Los resultados señalan que las modificaciones son importantes en todas las dimensiones. Y en el resultado de la cualidad evidencia a las intervenciones, tales como identificar las CE, incrementar los pensamientos reguladores y las conductas asertivas.	Superior
16	Sánchez Calleja Laura, Rodríguez Gómez Gregorio, García Jiménez Eduardo	2018	En los hallazgos del estudio demuestran la importancia de desarrollar programas como el de Aedem, que desarrolla todas las CE, pero en distinta manera, tal es el caso de la conciencia emocional y la autonomía las más evidentes.	Secundario
17	Sánchez Calleja Laura, García Jiménez Eduardo	2020	El estudio realizado refiere que educar emocionalmente aporta a el desarrollo de la identidad de la persona por intermedio de las CE como la capacidad de autorregular las emociones, ser consciente y expresar la empatía la responsabilidad y las conductas prosociales.	Secundario
18	Esther Álvarez Bolaños	2018	En los resultados obtenidos los docentes reconocen la importancia de las competencias emocionales, ya que la consideran para sobrellevar el estrés laboral, manejar los grupos. No la consideran una competencia básica que contribuye a su desarrollo humano y profesional.	Secundario
19	Irene López Goñi Jesús Mari Goñi Zabala	2012	En los resultados encontrados se pone de manifiesto que las competencias emocionales no están en primer orden en el conjunto de competencias docentes. por esa importancia que merece tener la CE intrapersonal considerada como soporte del desarrollo profesional equilibrado. Es conveniente la formación por igual de ambos para obtener calidad en la formación.	Superior
20	Patricia Torrijos Fincias, Eva María Torrecilla Sánchez, María José Rodríguez Conde	2018	El estudio realizado demuestra en los resultados de la aplicación que los programas muestran que existe en los resultados estadísticos mejoras importantes ( $p < 0.05$ ) en los diversos niveles sobre las competencias.	Secundario
21	Amelia Barrientos Fernández Roberto Sánchez Cabrero, Francisco Javier Pericacho Gómez	2020	En los hallazgos de la investigación detallan que los maestros se perciben con IE y que guarda relación con el clima de aula positivo. Asimismo, se nota mayor significancia en instituciones de educación privadas y con mayor positivismo en aulas con pocos estudiantes.	Primaria
22	Pérez Escoda, Bisquerra R, Filella G, Alegre A.	2012	En los resultados obtenidos evidencia un incremento importante de la CE de los investigados al culminar el estudio y mejoras en el clima escolar.	Primaria
23	García Soto Yorlenis Lilibeth, Flores López Sabino, Olivar Molina Ariel	2018	En los resultados se evidencia que existe en el currículo de formación de los docentes cursillos que tratan sobre las CE como desarrollo emocional, motivación, aprendizaje actitudes hacia las matemáticas y que las determinan como la ansiedad agrado, motivación etc.	Secundario
24	Noemí Serrano Díaz, Margarita Pocinho y Estíbaliz Aragón Mendizábal	2018	Los resultados del estudio refieren que los investigados no presentan síndrome de Burnout. Lo que se observó es que los profesores del nivel infantil perciben altos niveles en CE en las siguientes áreas: reparar atención y ser claro. Cabe resaltar que las impresiones de autoeficacia en el aspecto emoción reparación fueron los factores protectores frente al síndrome de quemado.	Inicial
25	Manuel J. Cejudo Prado	2012	El estudio refiere que los maestros que han participado del programa de IE han mejorado positivamente en las evaluaciones de las áreas diferente respuesta de los participantes del grupo controlado, por lo que al terminar la experiencia experimental se notó el incremento en IE general y en cada área trabajada. Por lo tanto, se confirma que el abordaje en IE la experiencia tiene validez interna por la eficacia del programa.	Secundario

Nota. Elaboración propia

Se observa en la tabla 2 que, de los 25 artículos clasificados, se ha evidenciado que el año con mayor publicación fue el 2018 con 7 publicaciones, seguidamente del año 2020 con 5 publicaciones. Respecto a los resultados resaltantes sobre las investigaciones que se relacionan con las competencias emocionales en el profesorado de distintos niveles educativos, se evidencia el reconocimiento de los participantes de que se desarrolle de manera equitativa tanto las competencias emocionales como las competencias profesionales para mejorar el currículo en la formación inicial universitaria. Asimismo, se busca crear espacios direccionados a la formación permanente del docente en el campo laboral para mejorar de manera personal y profesional con éxito en el ejercicio de sus funciones.

También se puede evidenciar que del grupo de artículos seleccionados hay más investigaciones direccionadas al nivel secundario, con 12 estudios, que refieren aportes significativos al trabajo realizado en los programas aplicados. Esto evidencia el incremento positivo en las competencias emocionales en los participantes.

Otros estudios señalan la importancia de las emociones, lo que evidencia que influye cuando se evalúa al estudiante. La inducción de los diferentes estados emocionales del docente sesga el proceso de evaluación que puede generar una emoción positiva con mejor perspectiva que de las emociones negativas, lo que aporta en la práctica docente el efecto que impacta en las notas de los discentes.

## Discusión

Los hallazgos de las diversas investigaciones revisadas producidas en esta última década evidencian que es importante para los profesores desarrollar las competencias emocionales debido a las dificultades que se le presentan en las relaciones humanas e interacciones y/o trato con las demás personas, especialmente en el contexto laboral, por la carencia del desarrollo de estas en la práctica personal y profesional en el desenvolvimiento docente. Cabe mencionar que desarrollar estas competencias emocionales presenta un mejor bienestar personal y logra un estilo asertivo, lo que contribuye a su perfil docente y en el proceder educativo en la experiencia pedagógica con los estudiantes (Ávila, 2019). Por consiguiente, el docente, al aprender sobre habilidades socioemocionales con el propósito de realizar mejoras en sus relaciones humanas, estará comprometido consigo mismo para tal fin y las asumirá como parte de su forma de proceder. De acuerdo con lo señalado en los hallazgos de las investigadoras Palomera et al. (2019), es importante hacer mejoras en el progreso de las CE, así como en el razonamiento moral en valores desde la formación inicial de los docentes y las mejoras del modelo educativo y de propuestas metodológicas. Todo esto es con la finalidad de generar mejores respuestas a aquellas competencias menos desarrolladas como en otras de las cuales no se ha experimentado su eficacia.

Es parte de este crecimiento docente que

conozca a sí mismo sus fortalezas, debilidades, los valores que posee, creencias, principios éticos y morales que lo hará consciente de sus actitudes, comportamientos y entender su manera de pensar y sentir que están acompañadas por las emociones. Por tal motivo, si utiliza las CE será capaz de gestionar sus emociones, regularlas, ser flexible y asertivo al comunicarse con los demás especialmente con los discentes. Estará dispuesto y atento para captar las emociones, necesidades de los otros y actuar favorablemente; sentirse con mejor ánimo y mantenerse equilibrado emocionalmente además transmite confianza y consigue que las emociones contribuyan positivamente en su crecimiento personal y profesional y no en contra.

Los hallazgos de la investigación realizada por Álvarez (2018) refieren que los docentes del nivel secundaria reconocen la importancia de las competencias emocionales, ya que la consideran para sobrellevar el estrés laboral y manejar los grupos, pero, por otro lado, no la consideran una competencia básica para el desarrollo humano y profesional. Por lo referido, cabe señalar que son conceptos poco difundidos y utilizados por los docentes, debido a que no han sido incluidas en la formación académica o no han sido parte de su práctica profesional. En tal sentido, se coincide con la investigación de Mortigo y Rincón (2017), quienes refieren que las competencias emocionales son un gran aporte al trabajo docente, pero poco conocidas, especialmente, en educación superior.

La difusión de estos conceptos en la comunidad académica es oportuna para crear espacios formativos a los docentes con la finalidad de que desarrollen estas habilidades, reconocer sus emociones y gestionarla, así como practicar la empatía y la resolución de conflictos. En tal sentido, el desarrollo de programas sobre competencias emocionales en el profesorado de los diversos niveles educativos contribuiría a mejorar su desempeño docente y relaciones humanas. De acuerdo con las investigadoras Torrijos et al. (2018), los programas muestran en los resultados estadísticos mejoras importantes en las diferentes dimensiones de competencias. Además, hay evidencia empírica que la CE son reforzadas por buenas experiencias educativas, lo que permite a los maestros hacer frente a los retos de su trabajo en aula. En consecuencia, es efectivo gestionar espacios para llevar a cabo programas de formación con el propósito de lograr mejoras continuas en el desenvolvimiento y desempeño docente que contribuyan a la buena convivencia y clima de aula.

Por otro lado, el análisis realizado sobre la evolución de los artículos publicados en la base de datos de Scopus, Dialnet, SciELO entre los años 2012 y 2021, y de haber aplicado los criterios de selección, se identificaron 25 artículos que es la muestra seleccionada y relacionada al tema de revisión Competencias emocionales en el profesorado de los diferentes niveles educativos. Los hallazgos revelan que el incremento de publicaciones se inició en el año 2017 y aumentó en el año 2018; sin embargo, dichas publicaciones se elevaron significativamente en los años 2019 y 2020.

Según la cantidad de artículos publicados en las diferentes bases de datos como Scopus Dialnet, SciELO y la muestra seleccionada, en los países de Iberoamérica destaca España, que tiene mayor cantidad de publicaciones de artículos científicos referentes a tema de revisión. Asimismo, la base de datos más solicitada es Scopus, luego Dialnet y, luego, SciELO. El país que le sigue es Brasil, donde la mayor producción de artículos publicados está en la base de datos SciELO, seguido de Scopus y Dialnet. Con menos producción le sigue Chile, donde los artículos publicados están en mayor cantidad en Scopus, y en menos cantidad en la base de datos de Dialnet y SciELO. Los demás países incluidos con mínima producción de artículos publicados son Portugal, Colombia, Perú, Ecuador, Argentina, México, Paraguay, Cuba, Costa Rica y Venezuela.

Finalmente, respecto a los resultados de los estudios seleccionados de nivel secundaria son un total de 13 investigaciones que refieren sobre programas educativos sobre la importancia, valoración, regulación emocional de las CE. En consecuencia, se destaca la efectividad de los programas, ya que logran cambios significativos en los profesores en mejora de su desenvolvimiento en el aula de clase y desempeño docente, incrementando sus habilidades, destrezas y conocimiento en la práctica profesional y mejora personal en las componentes interpersonales, intrapersonales, manejo del estrés etc. como refiere en las investigaciones de (Cejudo, 2012; Torrijos et al., 2018; Álvarez, 2018; Sánchez et al., 2018; Sánchez y García, 2020; Bustamante y Mejía, 2020). Es importante destacar que el docente que valora estos aprendizajes se automotiva y, sobre todo, tiene una mentalidad positiva. Así, será más fácil y eficaz el que tenga siempre presente en su actuar y comportamiento las competencias emocionales y formará parte de sus características personales.

También se seleccionaron 8 artículos de nivel superior universitario donde se destaca competencias como el liderazgo con menos porcentaje de desarrollo 60.7%; sin embargo, la competencia con mayor puntaje es manejo de conflicto 85.4%, integridad 84.4% y autoevaluación 84.8 %, (Rendón, 2019). En otra investigación su nivel es muy alto, lo que refiere que esta competencia ayudaría a fomentar ciudadanos más competentes (Llorent et al., 2020). Además, los docentes refieren que valoran las competencias aprender a aprender, tener una buena convivencia, buenas relaciones sociales como ser reflexivos y críticos (Sola et al., 2020). Las competencias socioemocionales son consideradas herramientas disponibles de ser adquiridas a través del aprendizaje. El docente puede manejar un grupo de ellas y utilizarlas de acuerdo con su necesidad y al contexto donde se encuentre. Así, a través de la práctica logrará el dominio de las mismas, lo que permitirá ver esos cambios efectivos y mejoras, logrando superar cualquier obstáculo que impida su crecimiento personal como profesional.

También se tiene 3 artículos del nivel primaria. Los hallazgos obtenidos en la investigación destacan mejoras importantes utilizando las competencias emocionales en el clima escolar (Pérez et al., 2012). Así también, los maestros que se perciben con inteligencia

emocional guardan relación con clima de aula positivo (Barrientos et al., 2020). Del mismo modo, en los hallazgos de Marchant et al. (2016) se destaca la importancia de la realización continua de capacitaciones a directivos como docentes en CE. Las investigaciones revisadas en este nivel resaltan su importancia en las mejoras del clima escolar y de aula.

Y, por último, para el nivel inicial se tiene una investigación en donde los resultados refieren que los participantes no presentan síndrome de Burnout; sin embargo, se observó que los docentes de este nivel tienen alto nivel en CE en las áreas de reparar, atención y ser claros, pero la impresión de autoeficacia en lo emocional y reparación sirvieron de soporte frente al síndrome de quemado (Serrano, 2018). El estrés en el proceso de la pandemia y post pandemia ha originado dificultades en la salud emocional, psicológica de las personas afectadas y que utilizan pocas o desconocen de estrategias, habilidades y/o destrezas de gestión y regulación de emociones, así como incapacidad para ser conscientes de sus propias emociones y de los demás. Los docentes son parte de esta población afectada y por el proceso de adaptación, cambio de estilo de trabajo de lo virtual a distancia, trabajo híbrido y post pandemia, así como el hecho de volver a adaptarse al trabajo presencial. Todos estos cambios han desmejorado el estado emocional y de ánimo; sin embargo, existen ciertas habilidades socioemocionales que, utilizadas en nuestro repertorio conductual, sirven de soporte y logran el equilibrio, homeostasis de las personas.

### Limitaciones

Como principales limitaciones del estudio han sido las pocas investigaciones que refieren sobre competencia emocionales en docentes, por lo que se han visto más estudios cuya población son los estudiantes. Así también, otra limitación fueron los artículos incompletos en su metodología, por lo que se tuvo que descartar.

### Conclusiones

1. El análisis de la presente investigación sobre la temática de competencias emocionales en el profesorado de los distintos niveles educativos logró identificar que existe un incremento importante de artículos de investigación entre los años 2019 y 2020. La revisión de la literatura se llevó a cabo en el contexto de países de Iberoamérica donde destacó España en producción de artículos publicados, seguido de Brasil. Los demás países han realizado investigaciones, pero con inferior producción en publicaciones. Esta realidad permite inferir que es de interés de la comunidad científica conocer sobre estas variables y sus efectos en el ámbito educativo, pero también su importancia y utilidad en el potencial humano en el desarrollo de competencias socioemocionales en beneficio de las personas, en este caso, los docentes que adquieren estos conocimientos aprendidos como herramientas de apoyo y soporte integrado a su práctica docente mejorando su desempeño profesional.
2. Respecto a la clasificación de los artículos revisados

destacan las investigaciones que han trabajado programas educativos sobre competencias socioemocionales en los distintos niveles educativos. Los hallazgos analizados evidencian lo beneficioso y útil de los programas formativos por las diversas estrategias y metodologías usadas, además de conocer los efectos positivos en el desarrollo de las habilidades, destrezas en la práctica docente, logrando una percepción de satisfacción y mejora en el desempeño laboral. También se puede inferir que los resultados de algunas investigaciones dan a conocer que aún falta mayor difusión de estos conceptos y darle mayor énfasis desde la formación académica. Esto contribuye a que el profesional tenga dentro de su repertorio conductual herramientas que le permitan desenvolverse eficazmente en sus relaciones humanas, gestionando sus emociones y reconociéndolas en sí mismo y en los demás, tomando consciencia de ellas para entenderlas y manejarlas favorablemente para lograr los objetivos, metas o propósitos trazados con la finalidad de tener éxito profesional, pero también en el desarrollo y crecimiento personal.

### Fuente de financiamiento

El presente estudio fue autofinanciado.

### Contribución de los autores

Autor único.

### Conflicto de Interés

Declara no tener conflicto de interés de ninguna índole.

### Referencias bibliográficas

- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. DOI <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Álvarez, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220. <https://alas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gomez, F., Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del docente de educación infantil y su relación con la gestión del aula | [Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula]. *Revista estudios sobre educación*, 38, 59-78. DOI.10.15581/004.38.59-78
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2490555>
- Bustamante, L., y Mejía, A. (2020). Programa de formación y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros. *Acción Pedagógica*, (28), 82-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7997868>
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3),349-370. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6191142>
- Cejudo, M. (2012). *La importancia de la competencia emocional para el desempeño docente. Desarrollo y evaluación de un programa de entrenamiento de la inteligencia emocional en una muestra de profesores de enseñanza secundaria*. RUIdeRA - Repositorio Universitario de Institución de Recursos Abiertos de la Universidad de Castilla-La Mancha. <http://hdl.handle.net/10578/8879>
- Díaz, L., Torres, L., y Méndez, A. (2021). *Relación entre la competencia emocional y la resiliencia de los docentes: actitud hacia la educación inclusiva. Revisión sistemática. Estudios sobre innovación e investigación educativa*. Editorial DYKINSON, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=793073>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior, RÍES*, VI(16), 110-125 <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en docentes de Educación Infantil y Primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. DOI 10.6018/REIFOP.450111
- García, S., Flores, L., y Olivar, M. (2018). Competencias emocionales en la formación del profesorado de educación secundaria y su relación con las actitudes hacia las matemáticas. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(2), 11-32. DOI: <https://doi.org/10.30698/recsp.v1i2.9>
- Garrido, P., y Gaeta, M. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior / Teacher's socio-emotional competency in achieving generic skills of the graduate profile in higher secondary. *Vivat Academia*, (137), 108-123. <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.108-123>
- Hutton, B., Catalá-López., y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan meta análisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina clínica*,147(6) 262-266 <http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- Jaramillo, R., y López, A. (2021). La formación del maestro en competencias emocionales: una revisión de tema1 a propósito de una necesidad de la profesión docente en Colombia. *Revista: Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre*, (1), 85-98. DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-946-8>
- López- Goñi, I., y Goñi Zabala, J. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357(4), 467-489.DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069
- Llorent, V., Zych, I., y Varo-Millán, J. (2020).

- Competencias socioemocionales auto percibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318.  
DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>
- Marchant, O., Milicic, M., y Alamos, V. (2016). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3º a 7º Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.  
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/2885>
- Mórtigo Rubio, A., y Rincón Caballero, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 104–113.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>
- Puertas, M., Ubago, J., Moreno, A., Padial, R., Martínez, M., y González, V. (2018) la inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistémica. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/la-inteligencia-emocional-en-formación-y/docview/2190924891/se2?accountid=142744>
- Palomera R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Pérez-Escoda., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1183-1208. DOI: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, S., y Alegre, R. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M., y Fernández-Berrocal. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 88(31.1)91-106  
<https://www.researchgate.net/publication/316280871>
- La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado [accessed Apr 24, 2017].
- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de Programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Sánchez, C., Rodríguez, G., y García, J. (2018). Desarrollo de Competencias emocionales a través del programa AEdEm para educación secundaria. *Revista Complutense de educación*, 29(4), 975-994. DOI: 10.5209/RCED.54402
- Sánchez, L., y García, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense De Educación*, 31(4), 403-412.  
<https://doi.org/10.5209/rced.65396>
- Serrano-Díaz, N., Pocinho, M., y Aragón, M. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación*, 13(1), 1-13.  
<http://dx.doi.org/10.23923/rpye2018.01.153>
- Sola, R., Marín, M., Alonso, G., y Gómez, G. (2020). Análisis de las expectativas de los alumnos del master de educación secundaria respecto a las competencias profesionales del docente REIFOP. *Revista Electrónica, Interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2), 81-93. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Torrijos, P., y Martín, J. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 90  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201030471006>
- Torrijos, F., Martín, I., y Rodríguez, C. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 579-597. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9943>
- Torrijos, F., Torrecilla, S., y Rodríguez, C. (2018). Evaluación experimental de programas para el desarrollo emocional en docentes de Educación Secundaria. *Anales de Psicología*, 34(1), 68-76  
<https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451>



## Abordaje fenomenográfico sobre la interculturalidad en docentes aimarahablantes de educación básica de Lima Metropolitana

### Phenomenographic approach to interculturality in basic education-speaking aimara teachers from Metropolitan Lima

Edi Escobar-Maquera<sup>1,\*</sup>, Wilfredo Carcausto-Calla<sup>1,#</sup>

#### Resumen

La presente investigación muestra las formas cualitativamente diferentes en que los docentes aimarahablantes de Educación Básica experimentan la interculturalidad en un contexto urbano de Lima Metropolitana, la cual concentra la mayor cantidad de hablantes de lenguas indígenas en el Perú. El objetivo del estudio es analizar las percepciones de los docentes aimarahablantes acerca de la interculturalidad. Se trata de una investigación cualitativa basada en la fenomenografía, donde se aplicó una entrevista semiestructurada en profundidad a 10 participantes seleccionados intencionalmente por conveniencia bajo el criterio de saturación. Del análisis inductivo del corpus emergieron 6 categorías: interculturalidad como valorar nuestra lengua, interculturalidad como hablar nuestra lengua, interculturalidad como diálogo para la convivencia, interculturalidad como inclusión de la diversidad, interculturalidad como diálogo de saberes e interculturalidad como práctica de tolerancia.

**Palabras clave:** interculturalidad, educación intercultural, diversidad cultural, Lima Metropolitana, Perú.

#### Abstract

This research shows the qualitatively different ways in which Aymara-speaking Basic Education teachers experience interculturality in an urban context of Metropolitan Lima, which concentrates the largest number of speakers of indigenous languages in Peru. The objective of the study is to analyze the perceptions of Aymara-speaking teachers about interculturality. This is a qualitative research based on phenomenography, where a semi-structured in-depth interview was applied to 10 participants intentionally selected for convenience under the saturation criterion. From the inductive analysis of the corpus, 6 categories emerged: interculturality as valuing our language, interculturality as speaking our language, interculturality as dialogue for coexistence, interculturality as inclusion of diversity, interculturality as dialogue of knowledge and interculturality as a practice of tolerance.

**Keywords:** interculturality, intercultural education, cultural diversity, Metropolitan Lima, Perú.

<sup>1</sup>Universidad César Vallejo, Lima, Perú

**E-mail:** \*eescobarm7@ucvvirtual.edu.pe, #wcarcaustocalla@ucvvirtual.edu.pe

**Orcid ID:** <sup>#</sup><https://orcid.org/0000-0003-1672-7901>, <sup>\*</sup><https://orcid.org/0000-0002-3218-871X>

**Recibido:** 28 de marzo de 2022

**Aceptado para publicación:** 26 de julio de 2022

**Citar este artículo:** Escobar-Maquera, E. y , Carcausto-Calla, W. (2022). Abordaje fenomenográfico sobre la interculturalidad en docentes aimarahablantes de educación básica de Lima Metropolitana. *Investigación Valdizana*, 16(3),143-150. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1441>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Introducción

La interculturalidad se manifiesta como la interrelación y diálogo entre diferentes culturas en distintas formas, grados y espacios sociales fundamentada en el respeto e igualdad (Espinoza, 2019). Precisamente, el reconocimiento de nuestras sociedades como sociedades multiculturales requiere la formación de ciudadanos interculturales (Johnson, 2015).

De esta forma, la interculturalidad se presenta como una oportunidad sustancial de intercambio y espacio de innovación, donde resalta la interrelación, la tolerancia y diálogo entre culturas en diferentes contextos culturales y sociales para generar cambios y promover el reconocimiento, el respeto y la convivencia.

Además, tal como lo manifiestan Paredes y Carcausto (2022), esta convivencia no solo es un contacto es sobre todo una interacción equitativa; es decir, en condiciones de igualdad, donde impere la comunicación, la reciprocidad y el aprendizaje para construir reconocimiento y respeto mutuo, desarrollando competencias y capacidades sin considerar las diferencias culturales y sociales.

En esta perspectiva, Peñalva y Leiva (2019) sostienen que la gestión de la diversidad cultural y la formación intercultural son los principales desafíos de las instituciones formativas de la Unión Europea en el presente siglo, donde es imprescindible promover la interculturalidad para la consolidación de un proyecto europeo democrático, inclusivo e intercultural.

En el contexto latinoamericano, Alonso et al. (2019) manifiestan que las diversas organizaciones políticas y culturales del Ecuador incorporaron la interculturalidad en sus discursos y reivindicaciones. En el Perú, Cruz (2015) revela que, en el marco de las políticas educativas, el concepto de interculturalidad se limita a su significado descriptivo, el cual alude a la existencia de la diversidad cultural en un espacio concreto.

En esta línea, la presente investigación asume que los aspectos centrales de la interculturalidad no se reflejan en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2017). Así, Burga (2015) sostiene que muchas actividades referidas con los saberes y la valoración de la diversidad cultural y lingüística no se expresaron en el Diseño Curricular Nacional.

Ciertamente, en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2017) se considera el enfoque intercultural; sin embargo, en el Perfil de egreso no se consideran temáticas relacionadas a la interculturalidad, fundamento esencial para proyectarse hacia una ciudadanía intercultural. En general, los docentes no ponen en práctica el enfoque intercultural desde los valores y las actitudes que implica esta. El perfil de egreso nos permite visualizar las debilidades y fortalezas de una propuesta educativa (Medina-Pérez y González-Campos, 2021).

Por su parte, Gil-Jaurena (2013) propone tres conceptos clave del enfoque intercultural. En primer lugar, el concepto de persona como un ser libre en esencia y cultural por naturaleza; el concepto de cultura, como formas de ver la realidad concretadas en cosmovisiones, creencias y valores; y el concepto de diversidad cultural, que se refiere a los diversos grupos existentes y que se pueden diferenciar por su sistema de significados compartidos.

En cuanto a las bases teóricas de la interculturalidad, esta misma autora estableció tres principios: la teoría del pluralismo cultural, la cual tiene como bases los valores de la igualdad y la participación plena; la propuesta interaccionista, donde la interacción cultural es vital; y el enfoque socioafectivo, donde destaca la empatía, como también las actitudes y valores para fomentar una actitud crítica.

Desde otra perspectiva, Schmelkes (2013) plantea dos fundamentos de la interculturalidad: la filosofía de la otredad y la democracia. De igual forma, Walsh (2010) propone dos modalidades de interculturalidad; así, en la interculturalidad funcional el eje central es la diversidad cultural; a su vez, la interculturalidad crítica revela las diferencias y la colonialidad del poder.

Luego de haber revisado la literatura se observa que existen estudios relacionados a la interculturalidad como Kunešová (2020), quien analizó la contribución de la lectura sobre la reflexión de temas interculturales para el incremento del conocimiento. Cloonan et al. (2017) evaluaron el uso de la narrativa autobiográfica en la promoción de la reflexividad de los docentes sobre las relaciones interculturales.

También Barrera y Cabrera (2021) plantean el desarrollo de la competencia intercultural sobre la base de tres conceptos: cultura, interculturalidad y educación. Finalmente, Calderón-Torres et al. (2021) demuestran que algunas creencias y prácticas de las comunidades quechuas y aimaras están determinadas por factores culturales.

Peñalva y Leiva (2019) identificaron actitudes positivas en estudiantes de pedagogía de los últimos ciclos hacia la inclusión de la interculturalidad como propuesta pedagógica y Rodríguez (2017), en su investigación, observó un tratamiento actual de la interculturalidad centrada en la castellanización.

El presente estudio se considera novedoso, dado que aún no existen trabajos que hayan analizado desde la perspectiva fenomenográfica la interculturalidad de los docentes aimarahablantes como un fenómeno social y educativo que permita comprender y evidenciar la trascendencia de la valoración cultural, de la lengua originaria, el diálogo para la comprensión, la inclusión y los saberes ancestrales.

Por lo descrito anteriormente, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones y experiencias de los docentes aimarahablantes de Lima Metropolitana acerca de la interculturalidad en el

marco del Currículo Nacional.

## Metodología

Esta investigación es de enfoque cualitativo, ya que permitió comprender cómo los docentes aimarahablantes experimentan e interpretan el fenómeno de la interculturalidad. Al respecto, Kothari (2004) afirma que este enfoque se ocupa de la evaluación subjetiva de actitudes, opiniones y comportamientos.

En cuanto al diseño de investigación se aplicó el método fenomenográfico promovido por Marton (1981). Este procedimiento sistematiza las formas de pensamiento en términos de cómo las personas interpretan aspectos de la realidad, su objetivo es la descripción, el análisis y la comprensión de las experiencias.

Los docentes participantes son del departamento de Puno, provenientes de diferentes comunidades, cuya primera lengua es el aimara, son profesores titulados en diferentes áreas de la Educación Básica y laboran en Lima Metropolitana. La edad de los entrevistados varió entre los 25 y 61 años, con una media de 44.6 años, de ellos 4 son hombres y 6 mujeres.

El tamaño de la muestra que fueron 10 docentes aimarahablantes, se determinó por el criterio de saturación; es decir, las entrevistas se realizaron hasta que las inclusiones de nuevos participantes no revelaron la presencia de posibles respuestas cualitativamente diferentes a las proporcionadas en las entrevistas previamente emitidas por los informantes (Freire y Duarte, 2016). Esta muestra fue heterogénea dentro del rango 10-20 propuesto por Trem (2017).

Se utilizó la técnica de entrevista y como instrumento la guía de entrevista, la cual consiste en el registro escrito de las preguntas que forman parte del instrumento de recolección de los datos. Una vez definidos la técnica e instrumentos se elaboró la guía de entrevista considerando las dimensiones referencial, procedimental y contextual (Freire y Duarte, 2016), compuesta por seis preguntas abiertas.

Considerando que el objetivo del diseño fenomenográfico es describir, analizar y comprender las experiencias, Marton (2005) argumenta que no se puede especificar una técnica exacta para la investigación fenomenográfica; sin embargo, se debe descubrir las formas cualitativamente diferentes en la que las personas experimentan o conceptualizan un fenómeno específico. En términos generales, una vez que se aplicó la guía de entrevista, cuya base fue la categoría de estudio, se hizo la desgravación de las entrevistas, luego se elaboró una matriz de datos para ir seleccionando y codificando las frases relevantes. A partir de ello, emergieron las subcategorías. Todo este proceso metodológico permitió ordenar la información y dar estructura a los datos.

Cabe resaltar que, para garantizar la credibilidad de los relatos, los participantes del estudio y los investigadores revalidaron la fidelidad de las desgravaciones. Paralelamente, para comprender e interpretar el

significado de los datos verbales seleccionados de las entrevistas, se utilizó el método de análisis de contenido, el cual permitió centrarse en las características del lenguaje como comunicación con atención al significado contextual.

## Resultado

En seguida, se presenta la interpretación y discusión de los hallazgos encontrados sobre la base de un enfoque relacional, donde se resalta la interacción entre personas y aspectos de una determinada realidad, en este caso, docentes aimarahablantes e interculturalidad.

Así, Marton (1986) señala que el punto de partida de la fenomenografía es siempre relacional. Nos ocupamos de la relación entre el individuo y algún aspecto específico del mundo, donde el propósito es identificar y describir las formas cualitativamente diferentes cómo las personas comprenden y perciben fenómenos de su entorno.

De la categoría interculturalidad emergieron seis subcategorías de estudio: interculturalidad como valoración de la cultura, interculturalidad como hablar nuestra lengua, interculturalidad como diálogo para la comprensión, interculturalidad como inclusión de la diversidad, interculturalidad como diálogo de saberes e interculturalidad como práctica de tolerancia.

### 1. Interculturalidad como valoración de la cultura

Un aspecto evidente de la realidad peruana es la profunda desarticulación de la sociedad. Esto se convierte en un obstáculo para concretizarse como nación, pues son arraigadas la discriminación, la pobreza, una débil democracia, la intrascendencia de los derechos humanos y la postergación del desarrollo cultural.

Es evidente el aporte de las culturas originarias en el conocimiento y desarrollo de todos los campos de la cultura occidental; sin embargo, “las identidades de aquellos grupos minoritarios antes negados y cuyas culturas son hoy en día profusamente exaltadas por los discursos oficiales, continúan en un estado de subalternidad” (Maldonado, 2011, pp. 59-60).

Sobre la interculturalidad como valoración de la cultura los docentes aimarahablantes promueven la identificación con la cultura aimara, conociendo, respetando y difundiendo tanto en la escuela, en la comunidad como en todo el territorio nacional. Así, lo manifestó una participante: “La interculturalidad es valorar a nuestra cultura [aimara], respetarla y promover las costumbres tradicionales de las 24 regiones del Perú” (M. M. Informante, comunicación personal, 10 de agosto de 2020).

De igual manera, otra docente aimarahablante resaltó la diversidad cultural concretizada en distintas lenguas y culturas, ello se evidenció en la siguiente expresión: “La interculturalidad es partir por reconocer,

respetar y practicar la diversidad cultural, en todos sus aspectos” (F. R. Informante, comunicación personal, 12 de agosto de 2020).

También otro docente aimarahablante destacó el valor y trascendencia de las expresiones autóctonas en diferentes sociedades y culturas, así lo argumentó: “La interculturalidad es el reconocimiento a nuestras costumbres tradicionales que nos legaron nuestros ancestros” (L. H. Informante, comunicación personal, 10 de agosto de 2020).

Estos relatos revelan que los docentes aimarahablantes asocian la interculturalidad como la valoración de la cultura, donde esta es uno de los aspectos más representativos. En este sentido, la cultura es el motor social para que los aimarahablantes asuman una actitud de presencia, desarrollo y visibilización de su identidad y fomento de relaciones de pertenencia en los estudiantes.

Al respecto, Céspedes et al. (2019) comprobaron que los profesores reconocen que una condición fundamental para el intercambio entre culturas es la afirmación de la cultura propia y tienen una actitud positiva sobre la interculturalidad. En este sentido, el hallazgo encontrado en la presente investigación se asemeja con lo caracterizado por Rodríguez (2017).

## 2. Interculturalidad como hablar nuestra lengua

En torno a la interculturalidad como hablar nuestra lengua, los docentes aimarahablantes confirman que las lenguas cumplen la función trascendental de cohesionar a una comunidad cultural y socialmente organizada, pues a través de la lengua en acción se conoce y comprende la realidad en que uno se desarrolla.

Esto implica que desde la perspectiva de los docentes aimarahablantes la apropiación de los conocimientos es intrínseca desde su entorno vital. En general, las sociedades orales comparten este rasgo, es decir, el aprendizaje de su lengua y cultura en relación con el medio ambiente natural, sin desconocer el conocimiento occidental (Rother, 2005).

Ahora bien, la interculturalidad como hablar nuestra lengua se refiere a destacar la lengua aimara para mantener la cultura a través del uso en diversos contextos, utilizar la lengua para comprender y concretar aprendizajes de su cultura y otras culturas siempre en el marco de la diversidad cultural y lingüística. Esto se expresa en el siguiente testimonio: “La interculturalidad es reconocer que tenemos nuestra propia lengua aymara, y reconocer la diversidad cultural, sociocultural, lingüísticas, entre otros” (B. P. Informante, comunicación personal, 13 de agosto de 2020).

De igual forma, la lengua es el vehículo para la transmisión de la cultura. En esta línea, la lengua aimara no solo es un instrumento de comunicación, sino de visibilización, transmisión, preservación y aprendizaje de la cultura aimara. Así lo expresó una docente aimarahablante: “La identidad cultural, se está perdiendo

cada vez y no debe ser así. Porque la identidad es tener y practicar nuestra lengua originaria [aimara], valores, creencias, costumbres, tradiciones, etc. Y ello, nos permite identificarnos cómo y de dónde somos” (C. C. Informante, comunicación personal, 14 de agosto de 2020).

Esta subcategoría interculturalidad como hablar nuestra lengua, manifiesta una estrecha relación entre lengua y cultura, pues la lengua es el vehículo para la transmisión de la cultura. De esta manera, la lengua aimara no solo es un instrumento de comunicación, sino de visibilización, transmisión y preservación de la cultura aimara.

Al respecto, García (2018) afirmó que la atención a niños hablantes de más de dos lenguas y la pertenencia a diferentes grupos étnicos debe ser abordada por profesionales que implementen estrategias educativas significativas que permitan revalorizar su cultura. En esta dirección, el hallazgo encontrado en la presente investigación se asemeja con lo caracterizado por Alonso et al. (2019).

## 3. Interculturalidad como diálogo para la comprensión

La subcategoría interculturalidad como diálogo para la comprensión resalta que el diálogo es importante para reconocernos y aceptarnos como diferentes, como también para reflexionar de manera crítica y comprender la trascendencia de la historia personal y comunitaria. Ello se evidencia en esta expresión: “Tienen como actividad dialogar con su padres, familiares o vecinos más cercanos sobre la historia de sus pueblos, sus costumbres y valores, con la finalidad de que aprendan a reconocer, valorar y respetar la identidad cultural de sus compañeros” (L. M. Informante, comunicación personal, 15 de agosto de 2020).

Además, la interculturalidad como diálogo para la comprensión es una dinámica para el reconocimiento, donde el diálogo no solo tiene el propósito de intercambiar palabras, pues, ante todo, es una estrategia para aceptarse como diferentes y valorar la dignidad del otro. Así lo demuestra otra docente aimarahablante: “En la interculturalidad se trata de conversar con ellos [estudiantes] haciéndolos reflexionar y promover cambios a través de diversas estrategias como: respeto por la diversidad cultural” (M. M. Informante, comunicación personal, 10 de agosto de 2020).

Del mismo modo, los docentes aimarahablantes asumen que la interculturalidad se inicia con el reconocimiento, el diálogo y la fraternidad para culminar en la convivencia a partir de educar sobre la base de la justicia intercultural. La siguiente expresión refuerza lo afirmado: “Desde la interculturalidad para la comprensión se reflexiona con los estudiantes a través de un diálogo reflexivo, crítico y alturado. Realizar clases con temas de igualdad y equidad” (C. C. Informante, comunicación personal, 14 de agosto de 2020).

Respecto al hallazgo encontrado sobre la subcategoría interculturalidad como diálogo para la

comprensión, se trató de una estrategia para el reconocimiento, donde el diálogo no solo tiene el objetivo de comunicar, pues ante todo es una actividad para el respeto y la valoración del prójimo.

Así, Iriarte (2015) afirmó que la interculturalidad permite establecer la comunicación entre los diferentes grupos que conforman nuestra sociedad, fortalece la interacción entre los componentes de la comunidad escolar; además, recomienda aplicar de forma real el enfoque intercultural de la educación. En esta línea, el hallazgo encontrado en la presente investigación se asemeja con lo encontrado por Bravo (2018).

#### 4. Interculturalidad como inclusión de la diversidad

La diversidad cultural del Perú más que una fortaleza siempre fue y es motivo de prejuicios y marginación, donde el estado propugna una orientación monocultural y homogeneizadora; además, el reconocimiento constitucional de la pluralidad cultural y el multilingüismo fue reciente (Barabas, 2014).

En general, los docentes aimarahablantes de Lima Metropolitana asumen como inherente a la humanidad el derecho a la diversidad y el respeto a las diferencias, donde la interacción entre culturas sea lo más saludable para la sociedad.

Este testimonio evidencia lo señalado: “En la interculturalidad, primeramente, se los hace entender que todos somos seres humanos con distintos caracteres, creencias, pensamientos, y que todos tenemos los mismo derechos y oportunidades” (M. Y. Informante, comunicación personal, 17 de agosto de 2020).

De igual forma, esta subcategoría interculturalidad como inclusión de la diversidad refleja el respeto y comprensión hacia las personas de diferentes culturas como también reconocer que todos somos poseedores de derechos y deberes dentro de una comunidad. Así lo destacó una docente aimarahablante: “La interculturalidad es el trato con respeto a los demás, es tener consideración y trato justo a las personas que tienen sus propias culturas, es convivir en igualdad de condiciones respetando sus culturas, pueden ser sus lenguas y dialectos” (B. P. Informante, comunicación personal, 13 de agosto de 2020).

Además, esta subcategoría se trata de un enfoque donde la inclusión y la diversidad son oportunidades para que la sociedad conviva de manera armónica, donde las diferencias confluyan en el reconocimiento y el trato digno al otro. Ello se refleja en las siguientes palabras: “Reconocer y comprender que todos tenemos derechos, sin distinción de cultura, raza e idioma. La justicia se debe tratar desde la interculturalidad para poder integrarnos más como país, porque somos un país multicultural y plurilingüe” (C. C. Informante, comunicación personal, 14 de agosto de 2020).

Respecto al hallazgo encontrado sobre la subcategoría interculturalidad como inclusión de la diversidad, se tiene que los docentes aimarahablantes

asumen que las culturas no solo son objeto de reflexión, de investigación, sino ante todo son espacios y oportunidades de convivencia.

En este sentido, Armas (2017) concluyó que todos los participantes entendieron la diversidad cultural como riqueza, predominando la visión multicultural sobre la intercultural, especialmente entre los profesores y estudiantes. Asimismo, las familias valoraron que la educación de sus hijos fuese intercultural y bilingüe. En este contexto, el hallazgo encontrado en la presente investigación se asemeja con lo caracterizado por Leiva (2013).

#### 5. Interculturalidad como diálogo de saberes

Una característica de la educación peruana es que los modelos educativos no tienen propósitos de calidad a largo plazo, esto incide en los aprendizajes de los estudiantes en todos los contextos. Desde los ámbitos rurales no se reconocen los saberes propios y no se vinculan con la realidad educativa tanto en la educación básica como la superior.

Ciertamente, la articulación y el diálogo son procesos que requieren no sólo un esfuerzo intelectual, sino verdaderos cambios estructurales, además de voluntad política para llevarlos adelante y concretarlos en la práctica (Krainer et al., 2016).

La subcategoría interculturalidad como diálogo de saberes describe la forma en que los docentes aimarahablantes relacionan la interacción, la diversidad cultural y los conocimientos ancestrales a través del diálogo sobre la base del respeto en un contexto de aprendizaje. Esta percepción se expresa en lo siguiente: “Es muy importante el diálogo con respeto sobre nuestros conocimientos ancestrales y en nuestra identidad había muchos conocimientos que están en extinción por ejemplo la medicina tradicional, conocimientos astronómicos para predecir los cultivos” (L. H. Informante, comunicación personal, 10 de agosto de 2020).

Esta subcategoría también se concretiza como un proceso de comunicar diversas formas de conocimiento, donde se valora la presencia de saberes y formas de comprensión de la realidad en un marco de respeto y tolerancia. Además, se destaca una interacción constante entre estudiante, docente y comunidad. De esta forma lo manifestó un docente: “Desde la escuela se debe promover la práctica, valoración y desarrollo de los saberes de los diferentes pueblos que interactuamos en el territorio. Para que este diálogo se lleve adelante, se requiere ciertas condiciones como eliminación de todo prejuicio” (L. S. Informante, comunicación personal, 18 de agosto de 2020).

De igual manera, en esta subcategoría los docentes aimarahablantes de Lima Metropolitana evidencian una constante práctica de vincular sus conocimientos con la escuela y la comunidad, siempre sobre la base del respeto. Así lo concreta este discurso: “El diálogo de saberes se fomenta intercambiando opiniones, costumbres, creencias, tratando que todos se

tengan y se guarden el mismo respeto, valorando y cultivando las diferentes costumbres y tradiciones de todos los pueblos de nuestro querido Perú” (M. Y. Informante, comunicación personal, 17 de agosto de 2020).

Respecto al hallazgo encontrado sobre la subcategoría interculturalidad como diálogo de saberes, los docentes aimarahablantes asumen la práctica constante y transmisión de saberes tanto en su comunidad como en la escuela a través del diálogo.

En esta perspectiva, el Ministerio de Educación (2017) caracterizó la realidad peruana como diversa cultural y lingüísticamente, donde las culturas y lenguas están en un proceso dinámico de interacción. En este contexto, el hallazgo encontrado en la presente investigación se asemeja con lo manifestado por Peñalva y Leiva (2019).

## 6. Interculturalidad como práctica de tolerancia

La subcategoría interculturalidad como práctica de tolerancia se refiere a la práctica de interactuar con las diversas formas de culturas, lenguas, personas y familias sobre la base del respeto y tolerancia, tanto en la escuela, comunidad, instituciones y a nivel nacional. Así lo evidenció este testimonio: “Respetamos a las otras culturas, pueden ser quechuas, shipibos, etc., también practicando de manera natural las lenguas que se hablan en el Perú, conociendo y compartiendo las costumbres entre los estudiantes” (B. P. Informante, comunicación personal, 13 de agosto de 2020).

Los docentes aimarahablantes fomentan el respeto a las diferencias y tolerancia de la convivencia, y orientada al desarrollo de actitudes de reconocimiento y valoración de la diversidad, donde se pretende la consolidación de una sociedad multicultural y democrática. Otra docente expresó lo siguiente: “La interculturalidad como práctica de tolerancia busca la comprensión entre personas, permite la cohesión social; pero solo se logra si se ejecuta y fomenta una práctica de estos diálogos interculturales en las familias, centros de estudio y diversas instituciones” (L. M. Informante, comunicación personal, 15 de agosto de 2020).

De igual forma, esta subcategoría permitió entender que los docentes aimarahablantes expresan su sentido de comunidad, de hermandad en la interacción, en asumir la solidaridad y el respeto para fomentar la tolerancia entre las personas, los pueblos y sus expresiones culturales. Por ejemplo, así lo expresa un docente aimarahablante: “Se fomenta intercambiando opiniones, costumbres, creencias, tratando que todos se tengan y se guarden el mismo respeto, valorando y cultivando las diferentes costumbres y tradiciones de todos los pueblos de nuestro querido Perú” (M. Y. Informante, comunicación personal, 17 de agosto de 2020).

Respecto a la tolerancia, los docentes aimarahablantes de Lima Metropolitana consideran la base para la comprensión, para cimentar la interculturalidad y

concretar la convivencia multicultural de los peruanos. Una docente aimarahablante lo evidencia con estas frases: “La tolerancia pienso que es muy necesario para escucharnos, conocernos y aprender. Como peruanos debemos conocer a todos los hermanos quechuas, aimaras y amazónicos. Muy importante mantener nuestras culturas originarias” (F. R. Informante, comunicación personal, 12 agosto de 2020).

Respecto al hallazgo encontrado sobre la subcategoría interculturalidad como práctica de la tolerancia, se trata de una forma de concebir la solidaridad y la fraternidad, donde la convivencia basada en el acuerdo y el respeto a la propia identidad y a las diferencias son la base para ejercer una ciudadanía tolerante y democrática

Así, Fernández (2015) sostuvo entre sus conclusiones una elevada competencia y sensibilidad intercultural de los integrantes de los servicios sociales comunitarios, destacando el respeto por las diferencias, la implicación, el conocimiento y las habilidades interculturales. En este contexto, el hallazgo encontrado en la presente investigación se asemeja con lo encontrado por Iriarte (2015).

## Conclusiones

Se identificó la presencia de seis subcategorías de las percepciones acerca de la interculturalidad, estas representan diversas formas de percibirlas y experimentarlas: Interculturalidad como valorar nuestra cultura, Interculturalidad como hablar nuestra lengua, Interculturalidad como diálogo para la comprensión, Interculturalidad como inclusión de la diversidad, Interculturalidad como diálogo de saberes, interculturalidad como práctica de tolerancia.

Las percepciones y experiencias de los docentes aimarahablantes acerca de la interculturalidad se expresaron en que la cultura es el motor social para asumir una actitud de presencia, desarrollo y visibilización de su identidad. En esta línea, la lengua aimara no solo es un instrumento de comunicación, sino de visibilización, transmisión y preservación de la cultura aimara.

Los docentes aimarahablantes, percibieron que las lenguas cohesionan a una comunidad cultural y socialmente organizada, asimismo permite conocer y comprender la realidad en que uno vive.

El diálogo desde la percepción del docente, no solo tiene el objetivo de comunicar, sino también es una actividad para el respeto y la valoración del prójimo.

Los docentes aimarahablantes asumen que las culturas no solo son objeto de reflexión, de investigación, sino ante todo son espacios y oportunidades de convivencia dentro la diversidad y el respeto a la propia identidad y a las diferencias.

Se recomienda fomentar la interculturalidad como valoración de las culturas y lenguas originarias desde las instituciones educativas, institutos de educación superior,

escuelas de educación superior, universidades organismos no gubernamentales y el Estado, que las experiencias de aprendizaje sean pertinentes con identidad cultural y lingüística, para generar espacios de uso de las lenguas originarias y práctica de la diversidad cultural.

### Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

### Contribución de los autores

Autor único.

### Conflicto de Interés

Declara no tener conflicto de interés.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, S., Roque, Y. y Juárez, V. (2019). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 47-58. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.004>
- Armas, (2017). *(Re)pensando la educación intercultural desde ecuador: el camino hacia el diálogo intercultural y el alcance del buen vivir*. (Tesis de doctorado, Universidad de La Laguna). Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7048>
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações: Revista de Ciências Sociais*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Barrera, S. y Cabrera, J. (2021). The relationship between culture, interculturality and education: foundation of the teaching of foreign cultures/La relación entre cultura, interculturalidad y educación: fundamento de la enseñanza de culturas extranjeras. *Revista Mnedive*, 19(3), 999-1013. <https://doaj.org/article/b2e504b7004d4b9ea31dc08b7d5468c7>
- Bravo, K. (2018). *Atención pertinente a la diversidad cultural en aulas de nivel inicial*. (Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12958/Bravo\\_Lopez\\_Atenci%C3%B3n\\_pertinente\\_diversidad1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12958/Bravo_Lopez_Atenci%C3%B3n_pertinente_diversidad1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Burga, E. (2015). *Interculturalidad desde el aula: sugerencia para trabajar a partir de la diversidad*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de [https://ugelcasma.gob.pe/files/Data\\_EIB/Diversos\\_materiales\\_EIB/Interculturalidad%20desde%20el%20aula.pdf](https://ugelcasma.gob.pe/files/Data_EIB/Diversos_materiales_EIB/Interculturalidad%20desde%20el%20aula.pdf)
- Calderón-Torres, A., Calderón-Chipana, J. y Mamani-Flores, A. (2021). Percepción cultural del “embarazo y parto”, en las comunidades campesinas del distrito Ayaviri-Puno. *Investigación Valdizana*, 15(3), 161-169. <https://doi.org/10.33554/riv.15.3.1103>
- Céspedes, N., Castro, D. y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Cloonan, A., Fox, B., Ohi, S. & Halse Ch. (2017). An analysis of the use of autobiographical narrative for teachers' intercultural learning. *Teaching Education*, 28(2), 131-144, doi: 10.1080/10476210.2016.1212005
- Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 6(12), 191-207. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/3769/3551](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/3769/3551)
- Espinoza, E. (2019). La interculturalidad en la educación básica de Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 20-26. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/123>
- Fernández, M. (2015). *La competencia intercultural en el ámbito de los servicios sociales comunitarios*. (Tesis de doctorado, Universidad de Huelva). Recuperado de [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11504/La\\_competencia\\_intercultural.pdf?sequence%3D4](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11504/La_competencia_intercultural.pdf?sequence%3D4)
- Freire, L. y Duarte, A. (2016). Concepções de estudantes universitários brasileiros sobre os fatores e as funções da aprendizagem. *Ensaio*, 24(91). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200006>
- García, S. (2018). Interculturalidad e indigenismo: retos de las políticas educativas ante la diversidad cultural en México y en Perú. *Modulema*, 2, 49-70. doi : 10.30827/modulema.v2i0.735
- Gil-Jaurena, I. (2013). Enfoque intercultural y animación sociocultural: convergencias y reflexiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(4). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5404Gil.pdf>
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas Notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*, 47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Iriarte, M. (2015). *Cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Análisis de la educación intercultural en la ciudad de Málaga*. (Tesis de Doctorado. Universidad de Málaga). Recuperado de [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13747/TD\\_IRIARTE\\_MONCAYOLA\\_Manuel.pdf?sequ](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13747/TD_IRIARTE_MONCAYOLA_Manuel.pdf?sequ)
- Paredes, A. y Carcausto, W. (2022). interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: una revisión sistematizada. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/702>
- Kothari, C. (2004). *Research methodology. Methods & techniques*. New Age International (P) Ltd., Publishers. <https://www.modares.ac.ir/uploads/Agr.Oth.Lib.17.pdf>
- Krainer, A, Aguirre, D., Guerra, M. y Meiser, A. (2016). Educación superior intercultural y dialogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- Kunešová, K. (2020). The Teaching of Interculturality through Literature: New Challenges. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 21-31. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.408741>

- Leiva, J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
- Maldonado, I. (2011). Estados-nación, identidades subalternas e interculturalismo en américa latina. *Revista Lider*, 18(13), 53-67. [http://ceder.ulagos.cl/lider/images/numeros/18/\[LIDER Vol18A%C3%B1o13-2011-ISSN-0717-0165\]3.Estados-Nacion.pdf](http://ceder.ulagos.cl/lider/images/numeros/18/[LIDER Vol18A%C3%B1o13-2011-ISSN-0717-0165]3.Estados-Nacion.pdf)
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(1981), 177-200. [https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogscise minars/Papers/marton\\_phenomenography.pdf](https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogscise minars/Papers/marton_phenomenography.pdf)
- Marton, F. (1986). Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49. <http://www.jstor.org/stable/42589189>
- Marton, F. (2005). Phenomenography: A Research Approach to Investigating different Undertandings of Reality. In *Qualitative research in Education: Focus and Methods*. Edited by Robert R. Sherman Rodman B. Webb New York: Taylor & Francis e-Library, 140-160. [http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3720/Qualitative %20Research%20in%20Education.pdf](http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3720/Qualitative%20Research%20in%20Education.pdf)
- Medina-Pérez, J. & González-Campo, J. (2021). Construcción del perfil de egreso: propuesta para la formación inicial docente en Chile. *Investigación Valdizana*, 15(3), 195-202. <https://doi.org/10.33554/riv.15.3.811>
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Peñalva, A. y Leiva, J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Rodríguez, M. (2017). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos*, 60, 217-236. doi: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rother, T. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile: desafíos y problemas de la Educación Intercultural. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900907>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- Trem K. (2017). *Selecting an appropriate research sample for a phenomenographic study of values*. Leeds Beckett Repository record. <http://eprints.leedsbeckett.ac.uk/4096/>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico*. Universidad Andina Simón Bolívar, UASB-DIGITAL. <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6205/1/Walsh%2C%20C.-CON-002-Interculturalidad.pdf>

## El rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana

### The role of critical literacy in citizenship education

Helen E. Delgado-Rojas<sup>1,\*a</sup>, Margarita M. Estrada-Tello<sup>1,#b</sup>, Alicia B. Rojas-Loayza<sup>1,\$c</sup>, Naomi Cárdenas-Vergara<sup>1,%d</sup>,  
Luis M. Cangalaya-Sevillano<sup>1,&e</sup>

#### Resumen

El presente texto analiza la relación entre la literacidad crítica y la formación ciudadana. Se plantea como objetivo describir la conceptualización teórica encontrada sobre el rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana. Se evidenció que para tener una educación que incentive la participación responsable y transformación social, se debe considerar al enfoque de la literacidad crítica en las escuelas, pues permite que los estudiantes tengan herramientas para hacerle frente a las desigualdades sociales. Asimismo, se dieron a conocer propuestas pedagógicas para llevar este enfoque de la teoría a la práctica. Finalmente, es imprescindible tener presente estas pautas para formar a estudiantes preparados para los desafíos del siglo XXI y brindar una educación para el cambio social.

**Palabras clave:** literacidad crítica, formación ciudadana, democracia, transformación social.

#### Abstract

The present text analyzes the connection between critical literacy and citizenship education. Its objective is to describe the theoretical concepts found in the rol it has in citizen education. It was found that the critical literacy approach should be considered in order to foster responsible participation and social transformation since it allows students to have a toolbox to confront social inequities. Furthermore, educational proposals have been put forward to take the theory to the praxis. Lastly, it is essential to bear in mind this information so as to prepare students for the challenges in the 21st century and provide education for social change.

**Keywords:** critical literacy, citizenship education, democracy, social transformation.

<sup>1</sup>Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú

**E-mail:** <sup>\*</sup>[helen.delgado@upch.pe](mailto:helen.delgado@upch.pe), <sup>#</sup>[margarita.estrada@upch.pe](mailto:margarita.estrada@upch.pe), <sup>\$</sup>[alicia.rojas.l@upch.pe](mailto:alicia.rojas.l@upch.pe), <sup>%</sup>[naomi.cardenas.v@upch.pe](mailto:naomi.cardenas.v@upch.pe), <sup>&</sup>[luis.cangalaya@upch.pe](mailto:luis.cangalaya@upch.pe)

**Orcid ID:** <sup>\*</sup><https://orcid.org/0000-0003-1804-6472>, <sup>#</sup><https://orcid.org/0000-0001-5849-1779>, <sup>\$</sup><https://orcid.org/0000-0001-5885-8729>,  
<sup>%</sup><https://orcid.org/0000-0002-4180-9135>, <sup>&</sup><https://orcid.org/0000-0003-4309-0598>

**Recibido:** 17 de mayo de 2022

**Aceptado para publicación:** 28 de julio de 2022

**Citar este artículo:** Delgado-Rojas, H.E., Estrada-Tello, M.M., Rojas-Loayza, A.B., Cárdenas-Vergara, N., y Cangalaya-Sevillano, L.M. (2022). El rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana. *Investigación Valdizana*, 16(3), 151-159. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1509>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Introducción

Las asimetrías sociales son amplias, persistentes y extremas. Así, el World Inequality Lab (2022) señala que, aunque las diferencias globales entre países se han reducido, éstas han aumentado significativamente dentro de los mismos. Por ejemplo, en los Estados Unidos, de cada cien niños cuyos progenitores se encuentran en el decil más desfavorecido, apenas veinte y treinta acceden a educación superior; en tanto, esta proporción se eleva a noventa en caso del decil de más altas ganancias (World Inequality Lab, 2018).

Para revertir esta situación y generar igualdad de oportunidades, hace falta más que reducir la desigualdad. Así también, es necesario asegurar remuneraciones mínimas a niveles dignos y reforzar el aprendizaje de habilidades que aseguren la participación activa de los ciudadanos en las decisiones políticas y económicas de su país a través de la legalización del diálogo (World Inequality Lab, 2018; Tubino y Flores, 2020). Solo el residente informado, reflexivo y defensor de los ideales democráticos puede otorgar su consentimiento en pro del bien común, e igualmente proteger sus derechos de la indiferencia social y los sistemas dominantes (Obenchain y Pennington, 2015; Tubino y Flores, 2020; Passini, 2019).

Bajo esta situación, los Estados Miembros de las Naciones Unidas (2015) acordaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible correspondiente a un plan de acción beneficioso para el planeta y la prosperidad de las personas. Dicho programa gira en torno a 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) entre los cuales está la educación de calidad, el trabajo decente y la reducción de desigualdades.

Según la Guía Práctica para la Participación de actores en la Agenda 2030, la intervención y colaboración permanente de todos los miembros de la sociedad es indispensable para alcanzar el desarrollo sostenible. Al mismo tiempo, es un derecho fundamental, base de los gobiernos democráticos a lo largo de la historia.

De hecho, Westheimer (2015) propone tres tipos de participación que corresponden a tres niveles jerárquicos. En primer lugar, está el ciudadano que cumple las reglas sociales, políticas y económicas; luego está aquel que ofrece apoyo a personas en estado de vulnerabilidad; y por último está el estrato máximo: Aquel que se compromete activamente con la reducción de barreras sociales. Este último corresponde al ciudadano orientado a la justicia social, que ha aprendido a cuestionar múltiples perspectivas y a deconstruir su entorno evaluando las estructuras de su comunidad; de igual manera busca y aborda críticamente las injusticias del sistema. (Vasquez, Tate y Harste, 2013; Obenchain y Pennington, 2015; Westheimer y Kahne, 2004).

El compromiso con la vida cívica no corresponde a una cuestión innata en el ser humano, es aprendida como afirma Obenchain y Pennington (2015). Y para vivir la ciudadanía plena, la escuela cumple un rol fundamental

(Obenchain y Pennington, 2015; Westheimer, 2015). En ella, no solo se debe aprender sobre los símbolos patrios y los derechos humanos, sino también las habilidades para descubrir, cuestionar y corregir los orígenes de las desigualdades que multiplican y propagan injusticias sociales (Tubino y Flores, 2020; Westheimer y Kahne, 2004). En otras palabras, la escuela está en la obligación cívica de promover la literacidad crítica para lidiar con temas de poder, privilegio e identidad en sociedades tan complejas como heterogéneas en la que vivimos actualmente (Ferreiros, 2001).

Puesto que la literacidad crítica tiene una pluralidad de significados y es de suma importancia en las sociedades democráticas, el presente artículo tiene como objetivo describir el rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana de los estudiantes. En los siguientes párrafos, se desarrollarán los conceptos de literacidad y sus diferencias con la alfabetización. Así también, se explicará el concepto polisémico de literacidad crítica y el trayecto del pensamiento crítico a ella. Por último, la relación entre literacidad crítica y formación ciudadana será desarrollada a fin de dar paso a las propuestas de trabajo en el aula.

## La literacidad

El término literacidad es una palabra derivada del vocablo inglés literacy (Cassany y Castellá, 2010; Montes y López, 2017) que implica la construcción de conocimientos dentro de un contexto, pues está relacionado a lo sociocultural. El legado de los textos escritos coincide que este término no tiene traducción certera en ciertos idiomas, solo equivalencias que no han llegado a expresar el significado tan complejo y abundante que ha ido adquiriendo a través del tiempo (Janks, 2010).

De forma similar, Riquelme y Quintero (2017) señalan que el término literacidad comprende una polisemia semántica y es complejo, pues traspasa las habilidades básicas de leer y escribir, abarcando la adquisición, el uso de la lengua a nivel oral y escrito. Otro aporte que va en la misma línea abordando el aspecto sociocultural es el de Riquelme (2016) quien expresa que la literacidad es el conjunto de conocimientos, habilidades, conductas y actitudes que derivan de los diversos espacios sociales.

Con relación a lo anterior, Cassany y Castellá (2010) conceptualizan a la literacidad como un “amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad” (p. 3). Es decir, incluye tanto a la codificación y decodificación como el análisis de géneros discursivos, estudios sobre la práctica escrita dentro contextos socioculturales, reflexiones políticas, así como las teorías cognitivas implicadas en el aprendizaje de la lectoescritura. Esto concuerda y se complementa con el postulado Jiménez et al. (2019) quienes conciben la literacidad más como una práctica social, y aquella que involucra una cercanía a los materiales como espacios letrados.

Por ello, diversos autores emplean el término literacidad asignándole significados similares o equivalentes. Es el caso de Aceves y Mejía (2015) que la definen como el conjunto de habilidades, competencias y prácticas usadas en el ámbito social. Asimismo, es equivalente a herramientas que facilitan la interacción de las personas con su contexto, aquello coincide con el postulado de Londoño (2015) quien explica la naturaleza cambiante y evolutiva según los niveles de adquisición de las habilidades en las áreas de comprensión lectora y producción de textos críticos.

De los autores mencionados, se puede inferir que la literacidad se formula y abarca los espacios sociales en la complejidad de habilidades y prácticas de las personas en la lectura y escritura.

### Diferencias entre alfabetización y literacidad

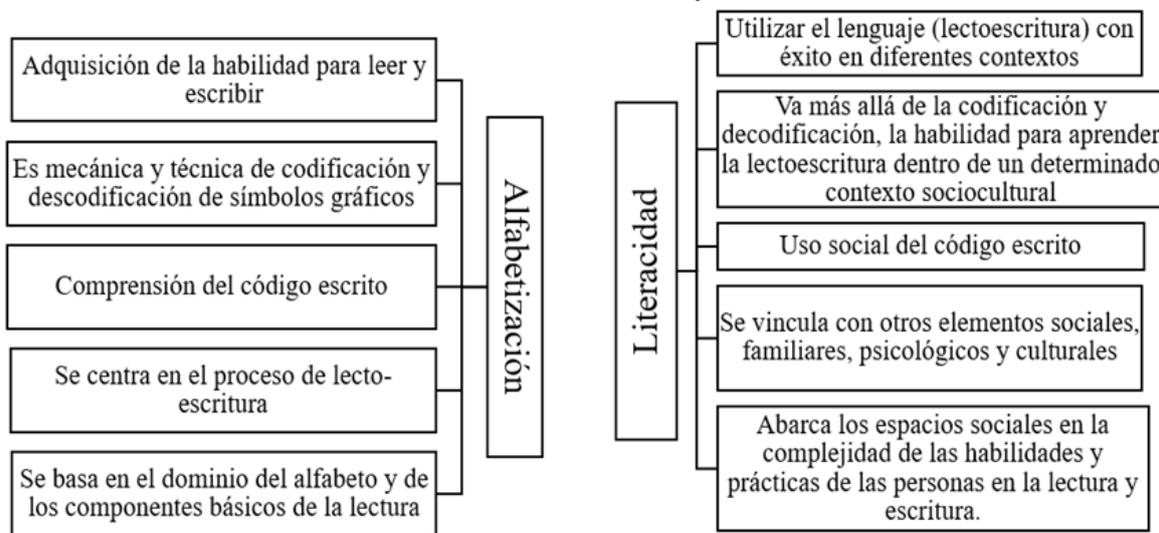
Como fue mencionado por Janks (2010), la traducción de la palabra literacy suele confundirse con alfabetización. No obstante, no se refieren a lo mismo, Valdivia-Barrios et al. (2018) señalan que ha sido complejo traducir la palabra literacy del inglés al español, puesto que su significado puede variar. Esta última hace alusión tanto a la habilidad de leer y escribir como a la

competencia en un área específica pues se vincula con otros elementos sociales, familiares, psicológicos y culturales (Suárez et al., 2019). Por ello, traducirla como “alfabetización” es limitado, ya que no solo se centra en la adquisición de la lecto-escritura, sino que va mucho más allá.

Por ello, es crucial precisar las diferencias entre la alfabetización y la literacidad, el término alfabetización se refiere al significado mecánico y técnico de codificación y decodificación de símbolos gráficos. Mientras, la literacidad se concibe como la habilidad para aprender la lectoescritura dentro de un determinado contexto sociocultural (Zavala, 2004; Montes y López, 2017).

Kriscautzky y Ferreiro (2018) señalan que la alfabetización es el dominio del alfabeto y de los componentes básicos de la lectura para desarrollarse personal y profesionalmente (Aguilar y Moctezuma, 2020). En cambio, la literacidad es la práctica de leer y escribir utilizando el lenguaje con éxito en diferentes contextos (Sandoval, 2017). La figura 1 sintetiza las principales diferencias entre ambos términos, a partir de los autores mencionados.

**Figura 1**  
*Diferencias entre alfabetización y literacidad*



Nota. Elaboración propia.

A pesar de evidenciarse diferencias, la alfabetización y la literacidad no son procesos contrarios ni ajenos el uno con el otro, pues no se puede concebir a la literacidad sin antes haber trabajado la alfabetización. Además, ambos términos se están complejizando y evolucionando de acuerdo con los cambios sociales y tecnológicos (Ferreiro, 1995).

### La literacidad crítica

Al tratar de literacidad, han surgido diversos enfoques planteados por distintos autores. Cassany categoriza a la multiliteracidad, la biliteracidad, la literacidad electrónica y la literacidad crítica (Sandoval,

2017). El origen de esta última se remonta a la publicación sobre la literacidad y pedagogía crítica realizada por Freire y Macedo en 1987 (Bishop, 2014; Castellví, 2020). En esta se explicaba la importancia de comprender que los textos han sido contruidos en un determinado contexto social; por lo tanto, se encuentran situados bajo la influencia de la ideología política, económica y social. Además, es preciso entender que Freire (1982) ya estaba definiendo este tipo de educación como “problematizadora” pues va en contra de la educación como un mero traspaso de contenidos. De este modo, enfatiza la necesidad de no solo aprender conocimientos académicos, sino también aprender a “leer el mundo”. Por ello, se debe buscar que el estudiantado conozca su

realidad nacional y se convierta en un agente de cambio.

Luego de este aporte, en 1993 Lankshear y McLaren presentaron el término “literacidad crítica” como tal. Se explicó que está basada en la deconstrucción de los textos con el fin de entender el contexto político, económico, cultural y las instituciones que están presentes detrás (Bishop, 2014). Se presenta, entonces, que este tipo de literacidad busca cuestionar los privilegios históricos de los grupos de poder y cómo presentan sus narrativas.

Este tipo de literacidad va más allá de la habilidad de leer y escribir, y se reivindica como una práctica social situada dentro de una cultura y contexto específico (Santisteban et al., 2016; Castellví, 2019). Asimismo, no se refiere a un conjunto de métodos ni habilidades, sino a una forma de pensar y vivir. Por lo tanto, si se pretende formar a los estudiantes para conocer y analizar problemas sociales, se considera imprescindible desarrollar la literacidad crítica.

Sobre ello, Cassany (2006) indica que esta trasciende la comprensión literal e inferencial de un texto (“leer las líneas”), y llega al objetivo principal: “leer detrás de las líneas”. Lo cual infiere la examinación de la ideología que está detrás del texto e intentar reconocer los lazos de poder y dominación que existen en el lenguaje (DeVoogd y McLaughlin, 2004). Luego de realizar todo este proceso, recién se empieza a construir la propia postura.

Castellví et al. (2018) agregan que esta deconstrucción puede darse tanto en textos escritos como orales y dentro de diversos contextos. Por lo tanto, al encontrarnos en una sociedad que produce y comparte una enorme cantidad de información que no siempre es fidedigna (Ashbridge et al., 2021), la literacidad crítica toma un rol vital al permitir la filtración adecuada de los textos escritos, multimodales (García y González, 2019) o hipertextos que circulan en los medios, redes sociales e Internet en general. Es decir, en este mundo de la información y conocimiento no es suficiente contar con habilidades de lectura y escritura basados en la codificación y decodificación (Jiménez, Riquelme y Londoño, 2019); en su lugar, se requieren nuevas formas de leer y tomar decisiones con criterios beneficiosos (Vargas, 2015; Sandoval, 2017; García y González, 2019).

### Del pensamiento crítico a la literacidad crítica

Es posible que, al hacer mención del término crítico en este tipo de literacidad, se lo relacione con el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, si bien existe una conexión, el objetivo de este último es formar personas que puedan analizar y reflexionar sobre diferentes tópicos tales como problemas sociales, por ende, se hace más énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores (Tosar, 2018). Mientras, como fue mencionado anteriormente, la literacidad crítica es una práctica social que busca analizar las ideologías desde diferentes perspectivas para que eventualmente se tomen decisiones responsables que transformen positivamente

la sociedad (Tosar, 2018; Castellví et al., 2018; Castellví, 2019)

Es decir, además de brindar la facultad de tomar decisiones informadas, permite que se comprometa con su destino. Si bien las habilidades de pensamiento crítico que eventualmente se van a desarrollar favorecen el desenvolvimiento en contextos académicos y profesionales (Quesada, 2021), lo que se busca es formar personas competentes en la toma de decisiones sobre su vida y comunidad.

Para ahondar sobre este punto, Tosar (2018) explica que, con esta práctica social educativa, se debe llegar a interpretar y analizar los contenidos textuales desde diferentes puntos de vista y comprender los efectos que tiene el mensaje. De esta manera, incitar la reflexión que luego lleve a la acción. En otras palabras, formar ciudadanos capaces de evidenciar y denunciar los discursos que perpetúan desigualdades sociales (Freire, 1982; Castellví, 2021).

### La literacidad crítica y formación ciudadana

Se comprende, entonces, que uno de los factores más importantes dentro de este tipo de literacidad es la acción transformadora (Tosar, 2018; Silveria, 2014). Por ello, los documentos educativos que busquen instruir en valores cívicos y democráticos para generar acciones sociales en beneficio de la comunidad deben ir más allá del análisis inferencial de los textos y permitir que los jóvenes puedan construir sus propias ideas a partir de la reflexión sobre los problemas que les afectan (Zenteno, 2017).

Cassany (2006) indicó que es necesario inculcar a los jóvenes la práctica de leer detrás de las líneas, es decir, comprender y señalar los entramados ideológicos que se ocultan en la palabra. Sin embargo, (Tosar, 2018; Castellví, 2020) advierte que la escuela no estaría llegando a esos niveles de análisis.

En esta línea, Pérez (2004) agrega que son los centros educativos los que deben formar la conciencia política. La lectura y escritura son comprendidas como prácticas socioculturales que deben llevar al ejercicio de la ciudadanía. Incluso, afirma que apropiarse de una lengua implica comprender un espacio común entre los ciudadanos de una comunidad. Por lo tanto, se infiere la relación directa existente entre la enseñanza de la lectoescritura y la formación ciudadana.

Es irrefutable que diversos espacios de la sociedad contribuyen con la formación ciudadana y su apoyo es fundamental para garantizar el cambio social (Muñoz y Torres, 2014). Entre estos, la escuela es un lugar propicio para modelar ciudadanos que defiendan el respeto por los derechos humanos (Bolívar, 2007). Asimismo, formar en valores tan imprescindibles como la tolerancia, inclusión y participación en base de un estado democrático que busca el bien común (Muñoz y Torres, 2014; Westheimer, 2015; Bolívar, 2007).

Es aquí donde la literacidad crítica toma un rol

necesario, pues para ejercer una ciudadanía responsable es imprescindible analizar las estructuras sociales del contexto. Esta perspectiva permite identificar quienes están y no están representados, quiénes se perjudican y cómo esta narrativa influye en nuestra vida (Tosar y Santisteban, 2016; Zenteno, 2017; Camarillo, 2021).

Es más, las estrategias que se trabajan dentro de esta literacidad no solo apuntan a desarrollar habilidades de pensamiento, sino que “integran un proceso de enseñanza y aprendizaje en valores cívicos y democráticos” (Roberge, 2013, citado en Tosar y Santisteban, 2016, p. 680). Por ello, se afirma que la literacidad crítica favorece la formación ciudadana (Silveria, 2013) que busca la transformación social (Castellví, 2021).

Otro aspecto importante que se desprende de enseñar tomando en cuenta el enfoque de la literacidad crítica, es formar ciudadanos que puedan defenderse de la manipulación. Castellví et al. (2018) indican que al existir estos nuevos retos en este siglo XXI, no se puede hablar de una auténtica educación si no se proporcionan las herramientas para navegar responsablemente entre la gran cantidad de información disponible (Castellví, 2021).

Asimismo, es indispensable diferenciar este tipo de formación del adoctrinamiento político, pues lo que se busca brindar es herramientas para luchar en contra de la imposición de ideologías (Bonnet y Rosenbaum, 2020), desarrollar una conciencia crítica (Bishop, 2014) para formar una postura propia (Tejada y Vargas, 2007).

Se recalca el papel del profesorado como guía de este proceso, ellos no solo deben estar preparados para interpretar de forma crítica la información, sino que además deben crear las condiciones para que los

estudiantes logren llegar a este análisis y puedan actuar en favor del cambio social (Castellví et al., 2018).

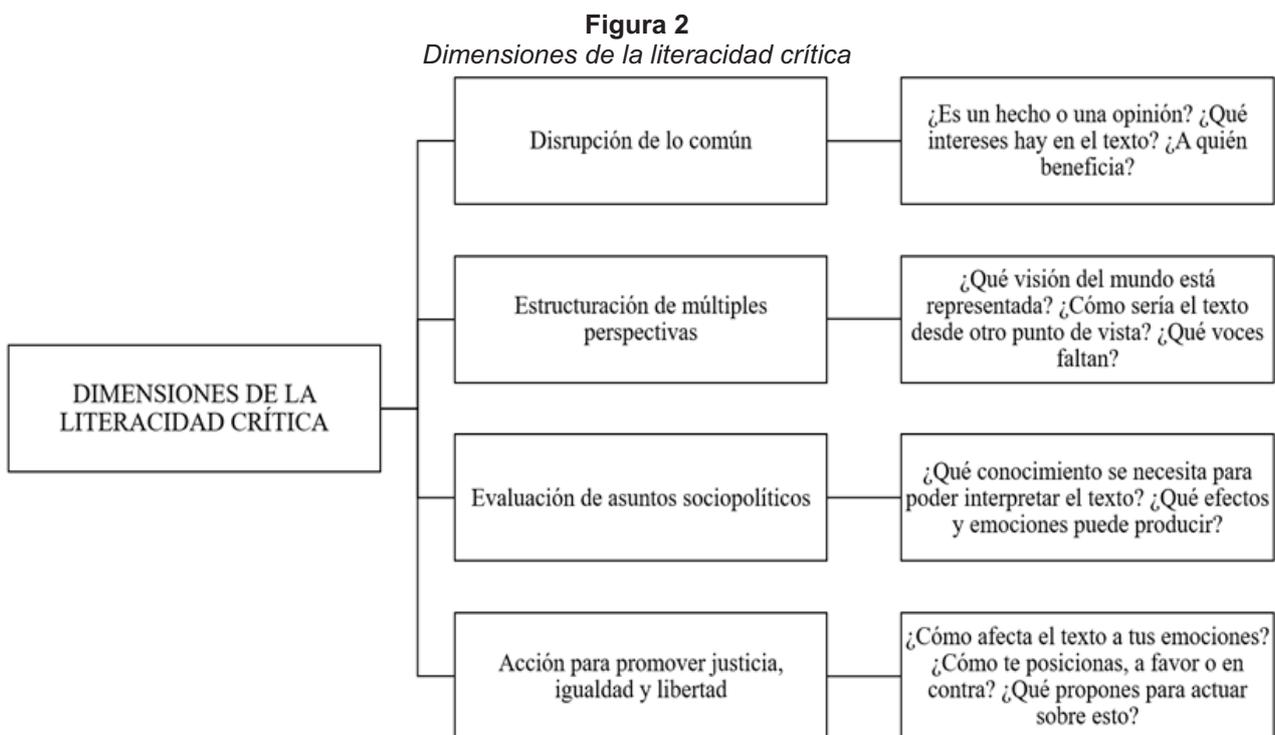
En consecuencia, se advierte la precaución y reserva del habla en la praxis de la enseñanza de los problemas y discursos sociales, ya que es fácil caer en el pensamiento negativo y el desencanto (Tosar, 2018). Así pues, los maestros y maestras deben iniciar y animar la discusión y la imaginación crítica (Hooks, 2021), transmitiendo la inclinación por la búsqueda de la verdad y sentido de justicia.

Sobre ello, Freire (1992) afirma que la enseñanza es inexorablemente política, ya que puede ser autoritaria o democrática, y no está exenta del riesgo de manipulación y sus consecuencias. Por ello, se sugiere que el docente asuma una posición y la defienda con seriedad, rigor y pasión; a la vez que estimule y respete el derecho al discurso contrario.

### Propuestas para la formación de ciudadanos desde la literacidad crítica

Existen diversos autores que explican cómo formar ciudadanos reflexivos y transformadores desde el enfoque de la literacidad crítica. A continuación, se presentarán algunas propuestas que llevan la literacidad crítica de la teoría a la práctica.

La primera propuesta es sobre las dimensiones de la literacidad crítica presentada por Lewinson, Flint y Van Sluys (2002) detallada en la figura 2. Esta plantea que los estudiantes aprendan a identificar y analizar las ideologías, lo que se dice y lo que se ignora, las intencionalidades con el fin de formar una postura (Tosar, 2018).



Nota. Elaborado a partir de la propuesta de Lewinson et al., 2002.

Del mismo modo, Behrman (2006) realizó una investigación sobre prácticas pedagógicas que llevaban a cabo este tipo de literacidad. Esto lo hizo con la intención de dar a conocer métodos de instrucción en lugar de teorías con potencial práctico (Bishop, 2014). Así, clasificó seis prácticas, las cuales están expuestas en la figura 3.

**Figura 3**  
*La literacidad crítica en prácticas pedagógicas*

- Lectura de textos complementarios
- Lectura de múltiples textos sobre el tema presentado
- Lectura de una perspectiva opuesta
- La producción de contratextos
- Elaboración de proyectos de investigación elegidos por los estudiantes
- Realizar una acción social

Nota. Elaborado a partir de Behrman, 2002.

A su vez, se caracteriza al estudiante que sabe aplicar el enfoque de la literacidad crítica como un lector activo, cuestionador e interactivo (Sandoval, 2017). Ante ello, Cassany (2007) detalló la ruta para la formación de lectores críticos, tal como se menciona en la figura 4.

**Figura 4**  
*Formación de un lector crítico*

1. Situar el texto en contexto sociocultural	Identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses
	Reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso
	Identificar las voces incorporadas o silenciadas
	Caracterizar la voz del autor: el dialecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc.
2. Reconocer y participar en la práctica discursiva	Interpretar el escrito según su género discursivo
	Reconocer las características socioculturales propias del género
3. Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad que lo lee	Tomar conciencia de la propia interpretación
	Calcular las interpretaciones de los otros (familiares, amigos o autoridades)

Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Cassany, 2007.

De esta manera, se deduce que existen caminos que nos permiten llegar a la práctica de este tipo de literacidad. Sin embargo, es inevitable que existan cuestionamientos sobre la factibilidad de llevar la

literacidad crítica al contexto escolar, ya que sugiere salir de la zona de confort e incomodarnos con las problemáticas sociales (Bishop, 2014). De igual forma, es criticable también la gran variedad de propuestas pedagógicas existentes y la ausencia de un consenso para llevarlas a cabo.

No obstante, estos obstáculos no deberían desvalidar la importancia de ejercer prácticas pedagógicas desde el enfoque de la literacidad crítica en nuestras aulas. Es más, se podría sugerir que la libertad de elegir qué propuesta es la más adecuada también es muy beneficioso. Por lo tanto, no se debe ignorar el gran potencial que se tiene para la formación de generaciones empoderadas con las herramientas para superar los retos que trae la sociedad de la información y conocimiento (Bishop, 2014). De ese modo, contar con ciudadanos que puedan ver detrás de un mensaje para comprender y reflexionar desde qué ideología particular se está partiendo, cuáles podrían ser los efectos y cómo actuar para buscar el bien común y la transformación social.

### Conclusiones

En relación con el objetivo principal, se concluye que la literacidad es un término que supera la noción de alfabetización. No obstante, la literatura señala que la codificación y decodificación se encuentran al inicio del proceso de aprendizaje para llegar a la literacidad.

Sobre la literacidad, se encuentra que está dividida en distintos tipos de acuerdo con las situaciones comunicativas y los contextos en las que se ubican. Entre estas, se localiza a la literacidad crítica que va más allá de un conjunto de métodos para desarrollar la lectoescritura, sino es una manera de pensar y vivir. Diversos autores coinciden en definirla como una práctica social que brinda la facultad de identificar y generar un juicio crítico ante las ideologías, lo cual previene el adoctrinamiento y manipulación que se encuentra manifestado en los textos de diversa índole.

De esa manera, se alienta la formación de una postura propia y organización de acciones para menguar las desigualdades sociales en el entorno cercano. Debido a ello, se afirma que no se puede formar ciudadanos que busquen participar responsablemente de la democracia plena ignorando este tipo de literacidad en la escuela.

Para llevar a cabo este enfoque de la literacidad, es considerable analizar el rol del profesorado. Son ellos los que proporcionan el acompañamiento y asesoramiento adecuado para lograr que los estudiantes identifiquen las ideologías ocultas en los textos. Sin embargo, para llegar a esta realidad, estos actores educativos deben haber sido educados en la literacidad crítica, lo cual significa que se lleve a cabo por lo menos en la educación superior.

Además de los maestros, existe otro reto para llevar a cabo una educación en este tipo de literacidad, esta es la practicidad de las propuestas pedagógicas. Sobre ello, algunos autores han señalado lo complejo que implica formar a individuos que cuestionen y se revelen

contra el Statu quo, pero es preciso aclarar que este no es el objetivo de la literacidad crítica. Al educar a los estudiantes proporcionándoles las herramientas para visibilizar las ideologías, se apunta a que evidencien las desigualdades sociales y actúen para mitigarlas. Si bien existen diversas propuestas metodológicas, todas tienen este fin en común. Es nuestra decisión cuál es el mejor camino.

### Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

### Contribución de los autores

Todos los autores participaron en la investigación.

### Conflicto de Interés

Declaran no tener conflicto de interés.

### Referencias

- Aceves, I. y Mejía, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. En Mejía-Arauz, R. (coord.). *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*, 75-118. ITESO. <https://docplayer.es/54051313-El-desarrollo-de-la-literacidad-en-los-ninos.html>
- Aguilar, J. L. y Moctezuma, A. (2020). Delimitando al concepto de Alfabetización: Una propuesta para un mejor entendimiento. *Comunicación y Desarrollo*, 11(2), 155. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2219-71682020000200153&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682020000200153&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Ashbridge, C. Clarke, M., Bell, B. T., Sauntson, H., & Walker, E. (2021). Democratic citizenship, critical literacy and educational policy in England: a conceptual paradox? *Cambridge Journal of Education*, 1-17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2021.1977781>
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 490-498.
- Bishop, E. (2014). Critical literacy: Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63. <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/457>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Editorial Graó.
- Bonnet, J. L., & Rosenbaum, J. E. (2020). "Fake news", misinformation, and political bias: Teaching news literacy in the 21st century. *Communication Teacher*, 34(2), 103-108.
- Camarillo, H. M. (2021). Literacidad funcional, crítica y sociocultural en el derecho. Un análisis del discurso. *Sinéctica*, (56), 1-20.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany\\_PERSPECTIVA\\_28\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cassany, D. (2007). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Castellví, J. (2021). *Literacidad crítica para formar una ciudadanía democrática y comprometida*. Universidad Internacional de la Rioja, 1-11. [https://www.researchgate.net/publication/348931062\\_Literacidad\\_critica\\_para\\_formar\\_una\\_ciudadania\\_democratica\\_y\\_comprometida](https://www.researchgate.net/publication/348931062_Literacidad_critica_para_formar_una_ciudadania_democratica_y_comprometida).
- Castellví, J. (2020). Leer, interpretar, actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2020(19), 17-28. [https://www.researchgate.net/publication/349884026\\_Leer\\_interpretar\\_y\\_actuar\\_en\\_un\\_mundo\\_digital\\_literacidad\\_critica\\_digital\\_en\\_educacion\\_primaria](https://www.researchgate.net/publication/349884026_Leer_interpretar_y_actuar_en_un_mundo_digital_literacidad_critica_digital_en_educacion_primaria)
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en Educació Primària* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona] TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/669394#page=51>
- Castellví, J., Díez, C., Gil, P., González, G., Jiménez, D., Tosar, B., Vidal, E., Yuste, M. y Santisteban, A. (2018). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. En Jara, M. A., Funes, G., Ertola, F. y Nin, M. C. (Coord.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos iberoamericanos*, pp. 645-653. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/15710>
- DeVoogd, G. & McLaughlin, M. (2004). *Critical Literacy*. Scholastic.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. [https://www.academia.edu/36559826/Emilia\\_Ferreiro](https://www.academia.edu/36559826/Emilia_Ferreiro)
- Ferreiro, E. (1995). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista de ciencias sociales*, (2), 9-19. [https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1362/03\\_RCS\\_1995\\_n2\\_articulos2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1362/03_RCS_1995_n2_articulos2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Freire, P. (2000). Pedagogy of the Oppressed. (M. Bergman, Trad., 30th ed.) *Continuum International Publishing Group*. (Original work published 1968).
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- García, C. y González A. (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿Cómo formar docentes de educación infantil para educar a una ciudadanía crítica? *Revista De Educação E Humanidades*, 16, 169-187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7029380>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Malo Trad.). Capitán Swing Libros (Trabajo original publicado en 1994). [https://www.academia.edu/14387552/Literacidad\\_y\\_desarrollo\\_Los\\_discursos\\_del\\_programa\\_nacional\\_de\\_alfabetizaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/14387552/Literacidad_y_desarrollo_Los_discursos_del_programa_nacional_de_alfabetizaci%C3%B3n)
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Jiménez, M., Riquelme, A., y Londoño, D. (2019). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera infancia. *Investigación Arbitrada*, 24(77), 117-134.

- [https://www.researchgate.net/publication/338754010\\_Literacidad\\_como\\_promocion\\_del\\_pensamiento\\_critico\\_en\\_la\\_Primer\\_a\\_infancia](https://www.researchgate.net/publication/338754010_Literacidad_como_promocion_del_pensamiento_critico_en_la_Primer_a_infancia)
- Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, 40(159), 17. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000100016](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100016)
- Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-392.
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 13(26), 197-220. <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v13n26/v13n26a11.pdf>
- Montes M. y López G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 163-164. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf>
- Muñoz, C., y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194130549012.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). *Los 17 objetivos*. <https://sdgs.un.org/es/goals>
- Naciones Unidas (2020). *Participación de actores en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible: Guía Práctica*. UN DESA y UNITAR. [https://sdgs.un.org/sites/default/files/2020-11/2705FINAL\\_Espanol\\_StakeholderEngagement\\_Practical\\_Guide\\_Sept\\_2020.pdf](https://sdgs.un.org/sites/default/files/2020-11/2705FINAL_Espanol_StakeholderEngagement_Practical_Guide_Sept_2020.pdf)
- Obenchain, K. & Pennington, J. (2015). *Educating for critical democratic literacy: Integrating social studies and Literacy in the Elementary classroom*. Routledge.
- Passini, S. (2019). The indifference that makes a difference: Why unconcern for minorities disguises prejudicial attitudes. *Journal of Moral Education*, 48(2), 263-274. <https://bibvirtual.upch.edu.pe:2676/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=32c52bc3-6429-4ac6-a5fb-47345b39969f%40redis>
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de política. *Congreso Nacional de Lectura, Fundalectura*, 71-88. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>
- Quesada, R. M. (2021). Presencia inadvertida de la literacidad crítica en México: ocho casos para tomarse en cuenta. *Sinéctica*, (56), 1-19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n56/2007-7033-sine-56-e1164.pdf>
- Riquelme A. y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones*, 96(2), 93-105. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/32084/31769>
- Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de Literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados de aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago de Chile* [Tesis doctoral, Universidad De Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2813>
- Sandoval, D. A. (2017). El currículo de la educación básica y la literacidad crítica. *Revista A&H*, (5), 79-90. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/173/160>
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N. y Pagès, J. (2016): La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En García, C. R., Arroyo, A. y Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, pp. 550-560. Las Palmas: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Silveria, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuaderno de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367396>
- Silveria, E. (2014). Los detectives lectores: Literacidad crítica y género policial. Actividad didáctica basada en objetos de enseñanza ubicados en la Web (ODE). *Cuaderno de Investigación Educativa*, 5(20), 105-113.
- Suárez, P., Vélez, M. y Londoño, D. (2019). Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello. *Enunciación*, 24(1), 18-19. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/niveles-de-literacidad-en-tercer-grado-una/docview/2413556672/se-2>
- Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197-219. <https://pdfs.semanticscholar.org/f9e6/7da9f9efa5ecb9897d88ca07a788e26c0adb.pdf>
- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: "Profe, las bolsas de plástico no son medusas". *Revista de Investigación en las Ciencias Sociales*, 2, 2018, 4-19. [https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/7317/1/2531-0968\\_2018\\_2\\_4.pdf](https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/7317/1/2531-0968_2018_2_4.pdf)
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). La literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria. En García, C. R., Arroyo, A. y Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, pp. 674-683. Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Tubino, F. y Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Fondo Editorial PUCP.
- Valdivia-Barrios, A., Pinto-Torres, D., y Herrera-Barraza, M. (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 125-140.
- Vargas, F. (2015) Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *Revista Folios*, 42, 139-160. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345938959009.pdf>
- Vásquez, V., Tate, S. & Harste, J (2013). *Negotiating*

- Critical Literacies with Teachers*. Routledge.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen?*. Teacher College Press.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- World Inequality Lab. (2022). *Informe sobre la desigualdad global 2022*.  
[https://wir2022.wid.world/wwsite/uploads/2021/12/Summary\\_WorldInequalityReport2022\\_Spanish.pdf](https://wir2022.wid.world/wwsite/uploads/2021/12/Summary_WorldInequalityReport2022_Spanish.pdf)
- World Inequality Lab. (2018). *Informe sobre la desigualdad global 2018*.  
<https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-spanish.pdf>
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: Los discursos del programa nacional de alfabetización en el Perú. En Zavala, V., Mercedes, N. y Ames, P. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 437 – 459. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zenteno, G. (2017). La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lecto-escritura. *Revista digital A&H*, 4(5), 11-20.  
[https://www.upaep.mx/images/revista\\_artes\\_humanidades/pdf/AH\\_4443.pdf](https://www.upaep.mx/images/revista_artes_humanidades/pdf/AH_4443.pdf)



**AGRADECIMIENTOS A LOS PARES EVALUADORES DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN VALDIZANA,  
VOLUMEN 16, NÚMERO 2, 2022**

Dra. Beatriz Pérez Sánchez, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México  
Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre, Universidad de Guadalajara, México  
Dra. Pilar Sánchez González, Universidad Complutense de Madrid, España  
Dr. Luis Miguel Cangalaya Sevillano, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú



## //...NORMAS E INSTRUCCIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

El punto de partida para la elaboración del artículo es tomar en cuenta la política editorial de Investigación Valdizana.

La primera página debe incluir el título en español y en inglés, los nombres de los autores, la filiación institucional y el correo electrónico de cada autor. Asimismo, el resumen y palabras claves en español y en inglés.

El artículo debe tener 15 páginas o 7 mil palabras. Escribir el texto en Word para Windows, con tipo de letra Times New Roman, con márgenes de 2 cm. en los lados derecho e inferior, 3.0 cm en los lado izquierdo y superior de la página. Espaciado interlineal: 1.5 cm., excepto para el resumen y abstract que se redacta a espacio simple. Preparar las tablas y figuras posibles en Word o Excel.

Las referencias bibliográficas solo se considerarán únicamente las que han sido citadas en el cuerpo del artículo.

El trabajo debe contener de 1 a 2 páginas de introducción y 4 páginas de marco teórico, éste debe contener un cuadro teórico bien desarrollado y articulado, conceptos claramente definidos, revisión bibliográfica completa y apropiada y, cuando fuera el caso, hipótesis bien construida, la redacción en el cuerpo del artículo debe ser en tercera persona.

El artículo debe presentar como mínimo 25 autores consultados e insertados coherentemente en el texto como citas, los cuales deben ser publicaciones hechas en los últimos 5 años, consignados en referencias bibliográficas con todos los datos. Buen porcentaje (40%) de las referencias deben ser de revistas científicas indizadas.

El artículo debe ser redactado considerando en cada caso los siguientes elementos:

- **Investigación Cuantitativa**

El resumen, palabras clave, Abstract, Key words, introducción, revisión bibliográfica/literatura, métodos y técnicas de investigación, análisis de datos y discusión, conclusiones/consideraciones finales. Las ilustraciones y tablas deben ser insertadas en el cuerpo del trabajo. Referencias.

**Resumen:** presenta la idea general del tema, objetivos, métodos de investigación, resultados y conclusiones, redactados de forma objetiva y concisa (en un solo párrafo de 200 palabras promedio).

**Palabras clave:** conjunto de tres a cinco palabras que representen el contenido del trabajo.

**Abstract y Key words:** traducción del resumen y de las palabras clave al inglés.

**Introducción:** Presentación del tema, justificación del problema, objetivos (debe presentarse de modo explícito, demostrando a lo largo del texto coherencia con el objetivo, con apoyo de conceptos teóricos y datos secundarios), hipótesis y fundamento metodológico, exponiendo de forma ordenada y detallada el tema, teniendo como base los antecedentes, variables estudiadas y resultados obtenidos. La introducción debe contener todos los elementos señalados, evitando subtítulos en su presentación y redactado en tiempo presente pues representa aspectos que mantienen su vigencia en el tiempo. (de una a dos páginas).

**Metodología:** describe el procedimiento, los métodos y técnicas empleadas en la recolección y análisis de datos, con respaldo en autores del área.

**Análisis de datos y Discusión:** presenta los resultados de la investigación de campo, interpreta y califica tomando en cuenta la teoría y los antecedentes.

**Consideraciones finales / conclusiones:** presenta las inferencias del autor y las enseñanzas en relación al tema investigado, debe corresponder a los objetivos del estudio. Referencias.



mayor información: <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/>



# UNHEVAL

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
Av. Universitaria N° 601-606 - Cayhuayna - Huánuco - Perú  
Teléfono +51-(062) - 591060 - Anexo - 2048  
Web Site: <https://www.unheval.edu.pe/>  
<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/>  
<http://diu.unheval.edu.pe/>  
E-mail: [revistavaldizana@unheval.edu.pe](mailto:revistavaldizana@unheval.edu.pe)  
Ciudad Universitaria - UNHEVAL - Huánuco