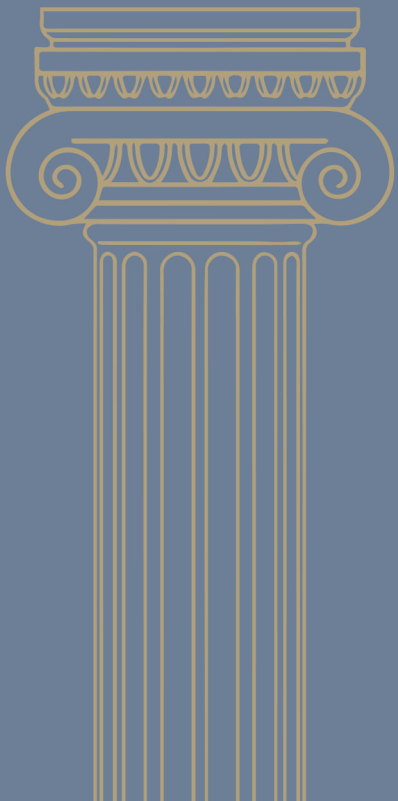
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS HUMANAS

ATENEO

Nº 2



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
Ciencia y Conocimiento desde 1832

FACULTAD HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

POSGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Número 2, mayo 2024

ATENEO

Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Funproeib Andes

ATENEO
Revista de artículos científicos del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

AUTORIDADES FACULTATIVAS
DECANO: Greby Uriel Rioja Montaño Ph.D.
DIRECTORA ACADÉMICA: Lic. Jimena Salinas Valdivieso
DIRECTOR DEP. POSGRADO: Jhonny Jaldín Delagadillo Ph.D.

COMITÉ EDITORIAL
Inge Sichra Ph.D.
Elena Ferrufino Ph.D.
Álvaro Padilla Ph.D.
Cynthia Nava Ph.D.

RESPONSABLE DE EDICIÓN
Jhonny Jaldín Delgadillo Ph.D.

Universidad Mayor de San Simón
Departamento de Posgrado de la Facultad
de Humanidades y Ciencias de la Educación

Depósito Legal: 2-3-478-2022 P.O.

Esta publicación se realiza gracias al auspicio de FUNPROEIB Andes-Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad.

Impreso en Talleres Gráficos “Kipus” Telfs.: 4116196 – 4237448
Cochabamba-Bolivia

ÍNDICE

Presentación 9

Google Workspace y Moodle como herramientas virtuales para la enseñanza y aprendizaje en la materia de Evaluación y Monitoreo de Proyectos sociales de la UMSS
Jheyson Saúl Aguilar Hinojosa 17

Trazando el camino de ser estudiantes y madres: Exploración de las narrativas autobiográficas en la formación de la identidad profesional y la madurez vocacional mientras confluyen dos roles
Erika Laura Bustamante Recamo 35

La construcción de identidades y trayectorias en el espacio académico universitario
Saúl Marcelo Chinche Calizaya 75

Diseño y validación de una escala de ajuste creativo a través de un proceso de evaluación a estudiantes de la Carrera de Psicología de la UMSS
Edith del Pilar Gamboa Afcha 103

Impacto de la formación del PROEIB Andes en los titulados de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe
Rina López Villarroel 119

Teoría de factores del ejercicio de la responsabilidad social universitaria a partir de la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky
Claudia Andrea Paz Foronda 155

Alternativas al uso de sedación ante conductas atípicas, casos de humanización de la atención odontológica en pacientes con autismo
Omar Francisco Prado Hernández 185

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Posgrado
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS HUMANAS

PRESENTACIÓN

El Programa de Doctorado en Ciencias Humanas, ofertado por el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, se constituye en una de las opciones doctorales más destacadas en el área de las humanidades, formando a 14 profesionales de distintas áreas disciplinares en su primera versión.

Resultado del avance de las investigaciones de las tesis doctorales, el segundo número de la Revista ATENEO, nos brinda artículos que, desde diversas vertientes disciplinares, aborda variadas temáticas que han despertado la inquietud por ser investigadas y reflexionadas a la luz de los insumos teóricos y epistémicos que los doctorandos han podido recoger en su proceso formativo.

En ese marco, Jheyson Aguilar, en el artículo titulado **Google Workspace y Moodle como herramientas virtuales para la enseñanza y aprendizaje en la materia de Evaluación y Monitoreo de Proyectos sociales de la UMSS,** aborda desde la experiencia que propició la pandemia por Covid-19, las posibilidades que brindan las tecnologías educativas y los recursos digitales en una modalidad de aprendizaje que otorga nuevas posibilidades a los estudiantes para combinar trabajo y estudios, dedicarse a las clases y a su familia y reorganizar sus hábitos académicos. Este interesante y oportuno trabajo se constituye en un insumo para considerar la versatilidad de las herramientas virtuales en procesos de transformación curricular en la universidad.

Por otra parte, Pilar Gamboa Afcha, en el trabajo **Diseño y validación de una escala de ajuste creativo a través de un proceso de evaluación**

a estudiantes de la carrera de psicología de la UMSS, aborda la importancia del ajuste creativo en la vida cotidiana como un proceso que posibilita solucionar distintos problemas, el porte de este trabajo radica en que otorga un instrumento diseñado y validado con todos los parámetros técnicos y científicos para medir el ajuste creativo, el mismo que puede ser utilizado para desarrollar diagnósticos y evaluar intervenciones en grupos de crecimiento personal o grupos terapéuticos.

Rina López Villarroel presenta el trabajo titulado **Impacto de la formación del PROEIB Andes en los titulados de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe,** abarcando a los titulados en el periodo del 2001 al 2019. Este artículo rescata miradas y vivencias de los graduados de la maestría auto identificados como indígenas, procedentes de pueblos indígenas de: México, Ecuador, Perú, Colombia, Chile, Argentina y Bolivia, para dar cuenta de que la formación recibida ha sido significativa e impulsora de transformaciones profundas en su vida y en su entorno, evidenciando cambios en su perspectiva, en su accionar y en su forma de desarrollar procesos educativos, y haciendo notar que la educación intercultural se constituye en un ámbito que propicia la valoración y reconocimiento de otros saberes que contribuyen a las transformaciones sociales en los distintos ámbitos

Producto de un proceso de investigación/acción, el artículo de Francisco Prado, **Alternativas al uso de sedación ante conductas atípicas, casos de humanización de la atención odontológica en pacientes con autismo,** da cuenta de la eficacia del abordaje psicoeducativo apoyado con técnicas de modificación conductual, integradas al protocolo de la atención odontológica que considera la complejidad biopsicosocial de los pacientes con trastorno del espectro autista, planteando una alternativa a la utilización de la sedación, práctica común en el protocolo aplicado a estos pacientes.

En ese marco, el autor recoge la experiencia de trabajo con tres pacientes de distintos grupos etáreos, considerando sus mundos de vida como premisa para la aplicación de las estrategias psicoeducativas, como parte

del procedimiento de atención odontológica, encontrando que este protocolo otorga mejores resultados que el procedimiento convencional, resaltando la importancia de la humanización en la práctica odontológica.

Por la diversidad temática y metodológica, este segundo número del ATENEO nos invita a conocer los avances de investigación de las tesis doctorales, que se constituyen en valioso aporte a las distintas disciplinas en las que se enmarcan estos trabajos.

Lic. Jimena Salinas Valdivieso
DIRECTORA ACADÉMICA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

PRÓLOGO

La publicación de las investigaciones, en tiempos de austeridad económica, es uno de los muchos problemas que se presentan a la hora de concretizar la producción académica en los espacios universitarios de los que la Universidad Mayor de San Simón no se abstrae.

Este segundo número de la revista "Ateneo" del programa de Doctorado en Ciencias Humanas, del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, es una prueba del esfuerzo intelectual de los doctorantes y de la institución, por presentar a la comunidad universitaria una revista con alto contenido investigativo y de calidad académica.

Se trata de una revista que en su segundo número, muestra avances de investigaciones que desde diversas áreas y perspectivas, invitan a reflexionar sobre herramientas virtuales y narrativas bibliográficas de estudiantes y madres universitarias, construcción de identidades y trayectorias en el espacio universitario, diseño y validación de una escala de ajuste creativo, impacto de la formación del PROEIB Andes, teoría de factores del ejercicio de la responsabilidad social universitaria y alternativas al uso de sedación ante conductas atípicas en pacientes con autismo.

Se trata de una serie de artículos donde confluyen investigaciones heterogéneas de prácticas y vivencias académicas que nos plantean una serie de interrogantes y miradas educativas a problemáticas reales, contemporáneas e inmediatas.

Se trata de una revista dedicada a la investigación a nivel doctoral, compuesta por artículos inéditos de seis investigadores, entre los que encontramos a Jheyson Saúl Aguilar Hinojosa, Erika Laura Bustamante Recamo, Saúl Marcelo Chinche Calizaya, Edith del Pilar Gamboa Afcha, Rina López Villarroel, Claudia Andrea Paz Foronda y Omar Francisco Prado Hernández. Quienes contribuyen al universo académico, convirtiendo este nuevo aporte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a través de su posgrado, en uno de los mayores y más importantes centros de producción intelectual al interior de la Universidad Mayor de San Simón.

Greby U. Rioja Montaño
DECANO
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

INTRODUCCIÓN

En el anterior número de la revista Ateneo cerré mi introducción con la frase "No se trata de cambiar la universidad actual, sino de pensar en una distinta". Esta afirmación encapsula el propósito no solo del programa de Doctorado en Ciencias Humanas, sino de todo el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Desde este departamento, buscamos contribuir a la formación continua de profesionales de diversas disciplinas dentro de las ciencias humanas. Con este objetivo, nuestros programas ofrecen fundamentos teórico prácticos que fortalecen las habilidades analíticas necesarias para abordar de manera interdisciplinaria el estudio del ser humano y la cultura.

En este contexto, el presente número de la revista evidencia, por un lado, la formación investigativa interdisciplinar desarrollada en este departamento; por otro lado, expresa la adaptabilidad del ser humano a nuevos contextos sociales, culturales, tecnológicos, entre otros. Así lo demuestran los artículos de este volumen, ya que las temáticas exploradas ofrecen a una perspectiva diversa de la cultura humana abordando el proceso y efecto de la digitalización de la educación en la UMSS, experiencias y desafíos de las estudiantes mujeres en el desarrollo profesional, la medición de la capacidad de una persona para adaptarse a los desafíos de la vida y con ello mantener un equilibrio organísmico, la incidencia del PROEIB Andes en la formación postgradual de profesionales indígenas de diferentes países, el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria en los brigadistas universitarios, y las alternativas para la atención odontológica de pacientes con TEA.

Cabe resaltar que, además, todos los textos que componen esta edición contribuyen de manera significativa al conocimiento en sus respectivas disciplinas.

De esta manera, a través de los temas abordados en cada artículo, se establece un dialogo interdisciplinar entre Comunicación Social, Trabajo Social, Psicología, Sociolingüística y Medicina, mediado por Ciencias de la Educación. Asimismo, este enfoque interdisciplinario pone en práctica la interseccionalidad en el estudio de la cultura humana planteando como prioridad para las instituciones de educación superior la promoción de alternativas que surgen en respuesta a procesos de desigualdad y especialmente el desarrollo de estrategias para construir una sociedad boliviana más inclusiva y equitativa. Para cerrar, invitamos a nuestros lectores a unirse a este diálogo académico, a cuestionar preceptos establecidos y a formar parte activa en la construcción colectiva del conocimiento.

Jhonny Jaldin Delgadillo
DIRECTOR
Departamento de Posgrado - FHyCE

GOOGLE WORKSPACE Y MOODLE COMO HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA MATERIA DE EVALUACIÓN Y MONITOREO DE PROYECTOS SOCIALES DE LA UMSS

Jheyson Saúl Aguilar Hinojosa

PRESENTACIÓN

GOOGLE WORKSPACE Y MOODLE COMO HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA MATERIA DE EVALUACIÓN Y MONITOREO DE PROYECTOS SOCIALES DE LA UMSS.

Jheyson Saúl Aguilar Hinojosa

"Google Workspace y Moodle como Herramientas Virtuales para la Enseñanza y Aprendizaje en la Materia de Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales de la UMSS"

El artículo titulado "Google Workspace y Moodle como Herramientas Virtuales para la Enseñanza y Aprendizaje en la Materia de Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales de la UMSS" ofrece una perspectiva detallada sobre la evolución y adopción de plataformas tecnológicas en el ámbito educativo, centrándose en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Desde el año 2002, Moodle ha consolidado su posición como referente global en la categoría de Sistemas de Gestión de Aprendizaje, mientras que, en 2006, Google introdujo diversas aplicaciones dirigidas al ámbito empresarial, educativo y social, incluyendo Meet, Classroom y Jamboard.

El año 2019 marcó un punto de inflexión global con la irrupción de un virus que obligó a la suspensión de actividades presenciales, instigando una digitalización acelerada en numerosos países. La respuesta de la Universidad Mayor de San Simón en 2020 fue abordar este desafío mediante la digitalización de su educación formal, destacando la accesibilidad financiera como un criterio primordial. Google y Moodle se presentaron como soluciones idóneas para asegurar la continuidad académica, así como la escalabilidad y robustez para la formación académica.

Un análisis cualitativo y cuantitativo, basado en entrevistas y encuestas a cien estudiantes, de la materia de Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales, integrada en el plan de estudios de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón reveló cómo los recursos digitales no solo se convirtieron en una novedad, sino también en una oportunidad para continuar la formación académica. Estos recursos proporcionaron una nueva modalidad de aprendizaje adaptable a la diversidad de horarios, ubicaciones geográficas e intereses individuales de los estudiantes.

César Alcides Calla Sotomayor Ph. D.
TUTOR

GOOGLE WORKSPACE Y MOODLE COMO HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA MATERIA DE EVALUACIÓN Y MONITOREO DE PROYECTOS SOCIALES DE LA UMSS

Jheyson Saúl Aguilar Hinojosa
Universidad Mayor de San Simón

ORCID: 0000-0002-7757-7903

Nota del Autor

La investigación se desarrolló como parte de un proceso de investigación doctoral en el área de las ciencias humanas investigando a las tecnologías digitales educativas que forman parte de las herramientas virtuales en la formación superior.

Correo electrónico: js.aguilar@umss.edu

Resumen

Desde 2002, Moodle se ha convertido en un referente global en la categoría de sistema de gestión de aprendizaje en el sector educativo. El año 2006, Google lanzó diversas aplicaciones enfocadas en el sector empresarial, educativo y social, como Meet, Classroom y Jamboard. El 2019, el impacto de la pandemia del COVID -19 obligó a la mayoría de los países suspender sus actividades presenciales, incluyendo la educación, lo que llevó a una digitalización forzada en muchos países, de acuerdo a informes de la UNESCO.

Durante la gestión 2020, la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, asumió el desafío de digitalizar su educación formal mediante herramientas tecnológicas accesibles para la comunidad académica. Google y Moodle fueron la solución para garantizar la continuidad académica; la escalabilidad y la robustez de esas plataformas propiciaron los nuevos escenarios para la formación académica en Bolivia. La asignatura de Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales forma parte del plan de estudios de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón. Durante los años 2020-2022, se desarrollaron cinco semestres totalmente virtuales, en este contexto por medio de una metodología cuantitativa se aplicaron encuestas a cien estudiantes de la materia. Los datos obtenidos evidenciaron cómo los recursos digitales se convirtieron en una novedad y una oportunidad para continuar con su formación académica, brindando una nueva modalidad de aprendizaje adaptable a su tiempo, ubicación geográfica e intereses.

Las tecnologías educativas en la educación universitaria ofrecieron nuevas posibilidades a los estudiantes para combinar trabajo y estudios, dedicarse a las clases y a su familia, y reorganizar sus hábitos académicos. En la mayoría de los casos, los estudiantes mostraron preferencia por esta modalidad de aprendizaje, hablamos de la modalidad virtual.

Palabras Claves: Educación superior, educación virtual, soluciones educativas, innovación, conectismo, internet.

Abstrac

Since 2002, Moodle has established itself as a global reference in the category of Learning Management System (LMS) in the education sector. In 2006, Google launched various applications such as Meet, Classroom, Jamboard, among others, targeting the business, education, and social sectors. In 2019, a global virus emerged, impacting various activities, including education, and leading to a forced digitization in many countries.

In 2020, the educational institutions in Bolivia, particularly the Universidad Mayor de San Simón in Cochabamba, took on the challenge of digitizing their formal education processes at the degree level by implementing accessible technological tools, especially considering financial aspects. Google and Moodle provided the solution for academic continuity, scalability, and robustness of these technologies in academic training, enabling the continuation of teaching and learning processes in developing countries like Bolivia.

The subject of Evaluation and Monitoring of Social Projects is part of the curriculum of the Communication Studies program at the Universidad Mayor de San Simón. From 2020 to 2022, five semesters were conducted entirely in a virtual format. Through interviews and surveys with one hundred student participants, it was evident that digital resources became a novelty and an opportunity to continue their academic training, offering a new mode of learning that accommodated their time, geographical location, and interests.

Educational Technologies (ET) in higher education provided new possibilities for students to work and study, manage their classes and family responsibilities, and reorganize their academic habits. In most cases, students preferred this learning modality.

Keywords: Higher education, virtual education, educational solutions, innovation, connectivity, internet.

1. Introducción

Este artículo presenta una reflexión basada en la experiencia sobre el proceso de implementación de tecnologías digitales educativas en el aula. Por medio de una metodología cuantitativa se buscó identificar las percepciones de los actores clave en el proceso educativo, así como los resultados y las predicciones que tienen los estudiantes con respecto a estos servicios digitales educativos implementados en una asignatura de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón.

García, Casillas, & Villarroya, (2020) analizaron el impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación y cómo influyó en la adopción de tecnologías educativas. El estudio destacó que la pandemia aceleró la transición hacia la educación en línea, lo que requirió que tanto los docentes como estudiantes se adaptaran rápidamente a nuevas herramientas y metodologías. El estudio también abordó los desafíos asociados con esta transición "forzada", como la brecha digital, la falta de preparación de algunos docentes y la necesidad de adaptar los materiales y métodos de enseñanza a un formato en línea.

En el contexto de la Universidad Mayor de San Simón, este estudio es particularmente relevante porque resalta los desafíos que enfrentaron las instituciones educativas durante la pandemia. A pesar de los desafíos, y desde la lectura del investigador bajo una postura resiliente la Universidad Mayor de San Simón pudo adaptarse rápidamente y utilizar herramientas tecnológicas accesibles como Google y Moodle para garantizar la continuidad académica. Este es un ejemplo positivo de cómo una institución en un país en desarrollo pudo superar los desafíos asociados con la pandemia y utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.

En el sector educativo, los usuarios han revolucionado las formas de enseñar y aprender en todo el mundo. En Bolivia, se han implementado diversas experiencias que hacen uso de nuevas plataformas digitales proporcionadas por empresas como Google, Microsoft, CISCO, Moodle y otras. Estas herramientas digitales según los estudiantes desempeñaron

un papel significativo en la continuidad de las clases de grado, tanto en instituciones públicas como privadas.

2. Metodología

La metodología de esta investigación se basó en un enfoque descriptivo y cuantitativo. Para llevar a cabo el estudio, se implementaron encuestas a cien estudiantes de la asignatura con el objetivo de recopilar datos sobre sus preferencias, adaptación a la modalidad virtual, acceso a recursos digitales y satisfacción general con el uso de tecnologías educativas. Las encuestas se diseñaron de manera estructurada y se utilizaron escalas de medición para evaluar diferentes aspectos de la experiencia estudiantil.

El análisis de datos se realizó mediante técnicas descriptivas y estadísticas, que permitieron obtener resultados cuantitativos y resumir las principales tendencias y patrones observados en las respuestas de los participantes.

El enfoque descriptivo y cuantitativo permitió comprender cómo la digitalización forzada afectó las preferencias, adaptación, acceso a recursos digitales y satisfacción general de los estudiantes.

Se implementó una encuesta ya que es una herramienta eficaz para recopilar datos de participantes de manera estructurada y organizada. Al encuestar a cien estudiantes, se obtuvo una muestra representativa de los estudiantes de la asignatura.

Al incluir a todos los asistentes regulares de la materia, se aseguró que la muestra sea representativa de la población en estudio para eliminar cualquier sesgo de selección y además permitió generalizar los resultados a toda la población de la materia.

En la investigación se consideró que cada estudiante puede tener una experiencia única con respecto a la transición a la educación en línea, influenciada por factores como su conocimiento de la tecnología, su acceso a recursos digitales y su capacidad para adaptarse a nuevos métodos de enseñanza. Además, al incluir a todos los asistentes a las clases se consideró importante para realizar inferencias estadísticamente significativas, por ello no se procedió a seleccionar una muestra aleatoria.

3. Desarrollo

Las diferentes modalidades educativas (e-learning, b-learning, m-learning, a distancia, híbrida) no son recientes, muchas de ellas tienen orígenes en la década de los años 80, pero, en la década de los años 2020 se popularizaron a causa de la pandemia global, el hecho generador del impacto de estas tecnologías educativas no fueron los gobiernos, corporaciones o las instituciones educativas, fue la necesidad que motivo su implementación en los procesos educativos.

La modalidad híbrida es una convergencia de la modalidad presencial y la virtual, que con el uso de tecnologías educativas posibilitan la participación de estudiantes que se encuentran conectados a una aplicación de videoconferencia, por medio del cual interactúan con sus compañeros y el docente. (Rama, 2021)

Las tecnologías educativas son resultados de la innovación que vienen desarrollando educadores de distintas latitudes, el desarrollo tecnológico ha posibilitado la introducción de diversas herramientas digitales en las instituciones educativas, sin embargo, aún está presente la brecha digital y cognitiva, lo que limita su acceso y uso en todos los procesos educativos. Debemos destacar que la innovación no es la tecnología en sí, es el sentido y el uso que se le da a una herramienta. (Cobo, 2016)

Desde un punto de vista interdisciplinario, podemos definir innovación como el proceso de ingresar algo nuevo dentro de una realidad preexistente, para cambiar, transformar o mejorar dicha realidad (Sánchez y Escamilla, 2021)

La innovación permitió superar las barreras que imposibilitaron el encuentro personal entre docentes y dicentes, es por ellos que es importante reflexionar y rescatar aquellas prácticas educativas para su fortalecimiento en los nuevos escenarios educativos.

En este escenario la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón incluye varias asignaturas que buscan formar profesionales en el campo de la Comunicación, entre ellas, la asignatura

de Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales que recibió a más de 70 estudiantes cada semestre. Desde el primer semestre de 2020 hasta el primer semestre de 2022 las sesiones se llevaron a cabo en la modalidad de aprendizaje en línea (e-learning), y a partir del segundo semestre de 2022 se retomó la modalidad de aprendizaje combinado (b-learning).

En la Universidad Mayor de San Simón hasta ese entonces funcionaban dos sistemas Moodle, software que ya existía hace más de 10 años en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y es administrado por la Unidad de Tecnologías de Información (UTI), y Google WorkSpace que es administrado por el Departamento de Tecnologías de Información (DTIC) quienes se encargan de ir actualizando y manteniendo optimizado la plataforma.

Google Workspace[1] antes Google Suite for Education, es un conjunto gratuito de herramientas que permiten el aprendizaje, la colaboración y la comunicación, esta tecnología fue lanzada el 2006 y permite trabajar bajo una modalidad colaborativa con drive, documentos, presentaciones, hojas de cálculo, formularios, pizarras; por otro lado tiene recursos que permiten desarrollar las sesiones educativas como classroom y tareas; las herramientas de comunicación como gmail, meet, chat permiten establecer un flujo constante de información.

Ambas tecnologías educativas funcionan bajo licencias gratuitas, en el caso de Google son gratuitas para instituciones educativas que realizan una validación previa en su plataforma, contribuyendo significativamente a la educación a nivel global. En el contexto de emergencia sanitaria los presupuestos nacionales se destinaron sobre todo para atender las urgencias en temas de salud[2]. Las instituciones públicas educativas no consideraron en sus Planes Operativos Anuales (POA) invertir en plataformas educativas u otro software privativo[3]; es en ese escenario

1 https://workspace.google.com/

2 Gobierno anuncia incremento de 10% al presupuesto de la Salud Pública en la gestión 2021 en https://www.minsalud.gob.bo/

3 El software no libre, también llamado software privativo, se refiere a cualquier programa informático en el que los usuarios tienen limitadas las posibilidades de usarlo, modificarlo o

que en Bolivia distintas instituciones educativas públicas como la UMSS optaron por la implementación de recursos abiertos y gratuitos para la continuidad del proceso formativo.

En la UMSS, Google Workspace fue instalado la gestión I/2020 bajo el dominio @umss.edu, en una primera instancia se generó cuentas para el sector docente y el siguiente semestre se otorgó cuentas al sector estudiantil (Aguilar, 2021).

Luego de procesos de capacitación a los distintos sectores de la universidad pública de Cochabamba se fueron implementando desde la Dirección de Planificación Académica - UMSS (DPA) en las facultades y carreras, dejando la última decisión al docente, quién al final era el que decidía si su asignatura se desarrollaba en Moodle o en Google Workspace con Classroom. En el caso de la asignatura de Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales se decidió implementar Google Workspace, por la facilidad que representaba para el sector estudiantil, desde la auto matriculación, el cargado rápido de contenido, el bajo consumo de megas (datos móviles) a diferencia de Moodle u otros servicios digitales, además de la posibilidad para trabajar de manera remota, es decir que este conjunto de herramientas permitía el trabajo con y sin conexión a internet.

En la asignatura esta tecnología educativa posibilitó el desarrollo de las sesiones sincrónicas y asincrónicas, por medio de meet se desarrollaron las videoconferencias, classroom permitió insertar recursos multimedia, asignación de actividades y tareas de acuerdo al plan de asignatura adaptado para una modalidad e-learning.

El espacio de trabajo virtual se organizó en cuatro temas, cada uno se convirtió en una unidad de aprendizaje, cada unidad de aprendizaje contempló una pregunta de diagnóstico, dos espacios para la entrega de

redistribuirlo (con o sin modificaciones), o cuyo código no esté disponible o el acceso a éste se encuentre restringido.

actividades, bibliografía, enlaces externos a Padlet[4], Podcast en Spotify[5], Flipgrid[6], Jamboard[7] y recursos colaborativos de Google.

4. Resultados

Los datos obtenidos para este estudio reflejan que la mayoría de los estudiantes tienen una preferencia por utilizar las herramientas de Google, sin embargo, valoran mucho la mayor cantidad de recursos que encuentran en Moodle.

Tabla 1.

Preferencia por Moodle o Google Classroom en una escala de preferencia de 1 a 10

Criterio	Classroom	Moodle
Facilidad de uso	7	3
Interactividad	6	4
Organización del contenido	4	6
Herramientas de evaluación	4	5
Soporte y ayuda	5	5
Consumo de datos	8	2
Preferencia general	**34%**	**25%**

Nota. Elaboración propia de acuerdo a los datos de la encuesta.

Esta tabla muestra las características de los sistemas de gestión de aprendizaje y la percepción que tienen los estudiantes con relación a su uso. Los estudiantes evaluaron a classroom mejor que Moodle en términos de facilidad de uso y consumo de megas, mientras que Moodle

4 Es un diario mural o póster interactivo que permite publicar, almacenar y compartir recursos multimedia e informaciones de diferentes fuentes.

5 Ofrece música grabada y podcasts digitales restringidos por derechos de autor que incluyen más de 82 millones de canciones, de sellos discográficos y compañías de medios.

6 Aplicación online gratis que permite proponer actividades en las que las respuestas son en vídeos cortos fáciles de hacer de hasta 5 minutos que pueden ser vistos por otros. Es el social learning.

7 Es el primer producto de software diseñado y fabricado por Google y consiste en una pizarra blanca con pantalla táctil de 55 pulgadas y resolución 4K.

fue ligeramente preferido en términos de organización de contenidos y herramientas de evaluación.

El estudio realizado mostró mayor preferencia por el uso de la aplicación de Google los estudiantes prefieren utilizar tecnologías digitales que funcionen desde sus dispositivos móviles, el 80% realiza sus actividades exclusivamente desde un celular, por ello la aplicación de classroom resultó ser más práctica al momento de desarrollar sus clases. Moodle es visto como un software más sofisticado, pesado y más exigente de conocimientos para su navegación.

Con relación al proceso de adaptación a la nueva modalidad virtual se consideraron como variables el acceso a Internet, la calidad y velocidad de la conexión a Internet, los dispositivos adecuados disponibles como computadoras, tabletas o smartphones, las habilidades digitales, relacionada al uso de tecnologías digitales, el espacio de estudio, considerando un espacio adecuado y tranquilo para estudiar, el soporte institucional proporcionado por la universidad, la motivación del estudiante para adaptarse y participar en la modalidad virtual y la interacción con otros estudiantes.

Tabla 2.

Variables que influyeron en la adaptación a una modalidad virtual ponderado de 1 a 10.

Variable	Peso
Acceso a Internet	7
Dispositivos disponibles	6
Habilidades digitales	7
Espacio de estudio	3
Soporte institucional	4
Motivación	8
Interacción con otros estudiantes	5

Nota. Esta tabla muestra una evaluación en una escala de 1 a 10, donde 1 es "no influyente" y 10 es "muy influyente".

En la tabla 2, las variables de acceso a internet, el desarrollo de habilidades digitales y la motivación tiene la puntuación más alta, lo que indica que, en promedio, los estudiantes tenían un alto nivel acceso a internet, de desarrollo de habilidades digitales y de motivación para adaptarse a la modalidad virtual. Por otro lado, el espacio de estudio, el soporte institucional y la interacción con sus compañeros tienen las puntuaciones más bajas, lo que sugiere que estos son áreas que podrían necesitar mejora.

Con relación al acceso a los recursos digitales todos manifestaron que no tuvieron problemas con experimentar nuevas herramientas como jamboard, genialy entre otros.

Tabla 3.

Variables que miden la satisfacción del uso de tecnologías educativas.

Variable	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Neutro	Satisfecho	Muy Satisfecho
Facilidad de uso de las plataformas	5%	10%	15%	40%	30%
Calidad del contenido educativo	3%	8%	20%	45%	24%
Acceso a recursos en línea	10%	15%	25%	30%	20%
Interacción con el docente	1%	2%	20%	46%	31%
Interacción con otros estudiantes	10%	20%	30%	25%	15%
Soporte técnico	15%	20%	25%	25%	15%

Nota. Elaboración propia de acuerdo a los datos de la encuesta.

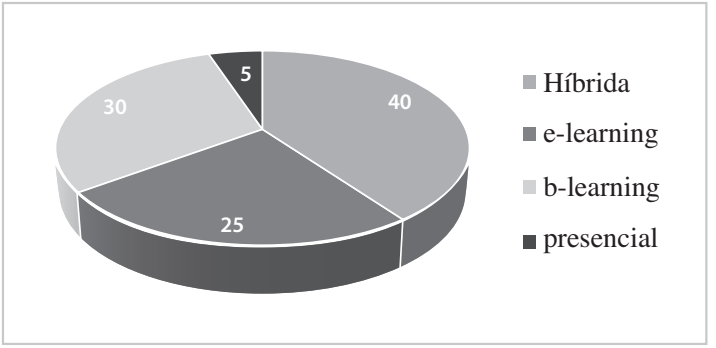
En esta tabla, los estudiantes han evaluado su satisfacción en varios aspectos relacionados con el uso de tecnologías educativas en una escala de muy insatisfecho a muy satisfecho. La mayoría de los estudiantes están satisfechos o muy satisfechos con la facilidad del uso de las plataformas, la calidad del contenido educativo y la interacción con el docente, mientras

que el acceso a recursos en línea y el soporte técnico son áreas que deben ser potenciadas.

La preferencia educativa de los estudiantes se ajusta a las diversas realidades que tienen, en el estudio se identificó diversos factores que influyen de manera directa en sus clases, estos factores están relacionados con el trabajo, la maternidad y las distancias que deben recorrer para llegar a la Universidad (los que viven en provincias).

Figura 1

Modalidad educativa que prefieren en su formación



Nota. Elaboración propia de acuerdo a los datos de la encuesta.

Los datos expresados en porcentaje demuestra que el 40% le gustaría continuar sus estudios bajo la modalidad e-learning, hay muchos factores que impiden que los estudiantes lleguen a tiempo a sesiones presenciales, el transporte, la distancia de la vivienda con referencia a la institución educativa, el trabajo que muchos estudiantes realizan para financiar sus estudios y otras actividades, hay madres que no pueden dejar a sus hijos pequeños solos por lo que esta modalidad se adecuaría a sus necesidades. En segundo lugar 30% la modalidad mixta, el 25% sólo virtual y un 5% de manera presencial.

De acuerdo a los datos las tendencias se orientan a la satisfacción general con la calidad del contenido educativo y la interacción con el

docente, lo que sugiere que estos aspectos de la educación virtual son relativamente fuertes. Se debe fortalecer el acceso a recursos en línea y el soporte técnico donde la institución podría necesitar invertir más en infraestructura tecnológica y soporte, en la misma línea la interacción con sus compañeros recibió una puntuación relativamente baja, lo que manifiesta para el investigador que las plataformas utilizadas o la forma en que se estructuran las clases en línea podrían no estar fomentando suficientemente la interacción entre los estudiantes.

5. Discusión

La percepción de los estudiantes de esta asignatura brindan pautas para mejorar los procesos educativos en cuanto al uso e implementación de tecnologías educativas, de acuerdo a los datos se ha hecho evidente que exista una preferencia por usar los recursos más intuitivos en cuanto a la usabilidad y navegabilidad, sin embargo se debe pensar que es necesario que los futuros profesionales conozcan y utilicen programas especializados como Moodle ya que es uno de los softwares más utilizados en programas de formación posgradual, el no implementarlo en los cursos de formación de grado generaría menor competencias en cuanto al uso de tecnologías más robustas y exigentes.

Moodle cuenta con una mayor cantidad de recursos didácticos para su diseño e implementación, los paquetes SCROM[8] son una muestra de ello, además la posibilidad de incorporar otros complementos para las videoconferencias o trabajos en línea. Es necesario que las instituciones educativas brinden condiciones adecuadas de conectividad dentro sus campus universitarios para que sobre todo los estudiantes logren acceder e interactuar con los recursos proporcionados.

Se evidenció que la mayoría de los estudiantes estuvieron satisfechos con sus procesos de aprendizaje, lo que indica que estos aspectos de la educación virtual han sido implementados de manera adecuada, sin

8 (Sharable Content Object Reference Model) hace referencia al conjunto de elementos que componen a los contenidos eLearning y que pueden ser instalados en la correspondiente plataforma teleformativa.

embargo, hay variables que claramente necesitan mejorar, como el acceso a mayor cantidad de recursos en línea proporcionados por la institución, el soporte técnico y mejorar los canales de interacción entre los estudiantes.

Otro aspecto importante es que la institución educativa debe invertir más en infraestructura tecnológica y soporte para mejorar el proceso educativo.

6. Conclusión

Es necesario seguir poniendo en debate las diversas posturas y percepciones de docentes y estudiantes de diversas asignaturas, carreras y facultades ya que cada una de ellas tiene sus propias particularidades y exigencias en cuanto al uso de diversas tecnologías educativas.

Estas herramientas se han convertido en un aliado del proceso educativo, es necesario diagnosticar previamente los recursos disponibles en la institución educativa, así como la disponibilidad de acceso por parte de los estudiantes antes de pensar en su implementación, es bueno consensuar el uso de algunas herramientas adicionales o ver otras alternativas que no signifiquen mayor inversión de recursos económicos para el estudiante.

En los niveles de planificación educativa en las unidades académicas deben exigir la disponibilidad de fondos económicos para la compra de algunas licencias digitales y de equipamiento para posibilitar una educación híbrida en asignaturas de corte más teórico, es necesario repensar el diseño de los ambientes de aprendizaje para una transición de los escenarios tradicionales a la nueva educación donde la colaboración, el trabajo en equipo y el rol protagónico del estudiante debe ser el que resalte en su formación profesional.

Dejar la virtualidad por un retorno a la presencialidad al 100% sería retroceder en el tiempo, se debe aprovechar las nuevas competencias y experiencias adquiridas para fortalecer aún más las clases, recurriendo al uso de tecnologías educativas de manera sincrónica, asincrónica y seguir generando espacios de capacitación y formación permanente para docentes y estudiantes en todas las instituciones educativas.

Futuras investigaciones podrían explorar con mayor detalle los factores que influyen en la interacción entre los estudiantes en un entorno virtual, o podrían investigar las experiencias de los docentes con la educación virtual.

Referencias

Aguilar, J. (2021). ¿Cómo implementar en una institución educativa un LMS en un contexto de pandemia? La experiencia de la UMSS en K. Escobar (Ed.), *La Universidad Pública Boliviana en Tiempos de Distanciamiento Físico* (1 ed., Vol. 1, pp. 25–30). Humanidades

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Montevideo: Fundación Ceibal/Debate. Disponible en: https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_ pendiente.pdf (consultado: 19 de abril de 2022).

García-Valcárcel, A., Casillas-Martín, S., & Villarroya, A. (2020). impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación.

Escaramilla, J. Sánchez, M. (2021). *Innovación educativa en educación superior una mirada 360* (Red de Innovación Educativa – RIE360). México

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) *Inclusión y educación, todos y todas sin excepción https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817*

Rama, Claudio. (2021). *La nueva educación híbrida*. UDUAL.

TRAZANDO EL CAMINO DE SER ESTUDIANTES Y MADRES: EXPLORACIÓN DE LAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y LA MADUREZ VOCACIONAL MIENTRAS CONFLUYEN DOS ROLES

Erika Laura Bustamante Recamo

PRESENTACIÓN

TRAZANDO EL CAMINO DE SER ESTUDIANTES Y MADRES: EXPLORACIÓN DE LAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y LA MADUREZ VOCACIONAL MIENTRAS CONFLUYEN DOS ROLES

Erika Laura Bustamante Recamo

El documento explora el papel de las madres universitarias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la formación de su identidad profesional y su madurez vocacional a través de relatos autobiográficos. Estos relatos, posteriormente, sirvieron tanto para su propia reflexión como para el análisis científico de la investigadora.

El artículo resalta la importancia de las narrativas autobiográficas y el enfoque narrativo como herramientas fundamentales para comprender la construcción de significado en las historias de vida narradas por las madres participantes en la investigación. El texto evidencia cómo estas mujeres relatan sus experiencias y reflexionan sobre los eventos significativos que han moldeado su trayectoria individual. La investigadora subraya el poder de esta técnica como espacio de autorreflexión para las participantes y como herramienta para establecer conexiones entre su pasado, presente y futuro.

Además, el artículo nos permite observar cómo estos elementos se entrelazan para dar sentido a la vida de las jóvenes en el contexto de su maternidad y su condición de estudiantes y futuras profesionales. También destaca que las narrativas autobiográficas no se limitan a ser una recopilación de hechos, eventos y vivencias, sino que implican una interpretación y reinterpretación constantes de su propia historia personal. A través de la selección y el énfasis en ciertos aspectos de sus experiencias narradas, estas jóvenes crean versiones coherentes y significativas de su identidad como madres y como estudiantes.

Elena Ferrufino Coqueugniot, Ph.D.
DOCENTE TUTORA

TRAZANDO EL CAMINO DE SER ESTUDIANTES Y MADRES: EXPLORACIÓN DE LAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y LA MADUREZ VOCACIONAL MIENTRAS CONFLUYEN DOS ROLES

Erika Laura Bustamante Recamo[1]
[1]Docente Universidad Mayor de San Simón

https://doi.org/10.5281/zenodo.10620061

ORCID 0000-0001-8160-2297

Nota del Autor

Esta investigación es parte de la tesis doctoral que se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias Humanas del Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias De la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia. No presenta conflictos de interés.

Correo electrónico: erika.bustamante@umss.edu

Resumen

La presente investigación se enfoca en el análisis de relatos autobiográficos de madres universitarias, con el propósito de comprender la formación de su identidad profesional y su madurez vocacional. El estudio tiene como objetivo explorar las experiencias y desafíos que enfrentan estas estudiantes al tomar decisiones vocacionales y desarrollar su carrera profesional.

Se analizaron las narrativas autobiográficas considerando el contexto de ser madres y estudiantes universitarias, tomando en cuenta las diferentes situaciones y dificultades que enfrentan estas mujeres, como el manejo del estrés, la responsabilidad del trabajo y el impacto de las decisiones vocacionales en su rol como madres. Estos aspectos proporcionaron un marco integral para examinar cómo se entrelazan las narrativas autobiográficas con la identidad profesional y la madurez vocacional de estas estudiantes.

Las participantes investigaron y exploraron los relatos que surgieron de sus experiencias y reflexiones sobre la maternidad y el desarrollo profesional, brindándoles un espacio para expresarse. Se observó que muchas mencionaron que la maternidad tuvo un impacto significativo en sus vidas y en la manera en que percibían su carrera. Emergieron temas recurrentes en sus historias, revelando las complejas interacciones entre la maternidad y la construcción de su identidad profesional. Estas narrativas proporcionaron información valiosa sobre las experiencias y desafíos únicos que enfrentan las madres universitarias al explorar la carrera elegida, mientras equilibran su rol como madres.

Los hallazgos clave que surgieron se refieren a las experiencias narrativas vocacionales, es decir, la capacidad de construir una historia personal coherente y significativa sobre su identidad profesional. También se observó la reflexión y autorreflexión como elementos presentes, a través de los cuales las participantes analizan críticamente sus experiencias pasadas, identifican patrones significativos y comprenden cómo estos han influido en su desarrollo profesional.

Palabras Claves: Narrativas autobiográficas, madres universitarias, identidad profesional, madurez vocacional.

Abstract

This research focuses on the analysis of autobiographical narratives of university mothers, aiming to understand the formation of their professional identity and vocational maturity. The study aims to explore the experiences and challenges faced by these students in making vocational decisions and developing their professional careers.

The autobiographical narratives were analyzed considering the context fact of being mothers as well as university students, considering the different situations and difficulties they face, such as stress management, work responsibility, and the impact of vocational decisions on both their role as mothers and future professionals. These aspects provided a comprehensive framework for examining how autobiographical narratives intertwine with the professional identity and vocational maturity of these students.

The participants investigated and explored the stories that emerged from their own experiences and reflections on motherhood and professional development, providing them with a space to express themselves. We remarked that many of them mentioned that motherhood had a significant impact on their lives and the way they perceived their careers. Recurring themes emerged in their stories, revealing the complex interactions between motherhood and the construction of their professional identity. These narratives provided valuable information about the unique experiences and challenges faced by university mothers in pursuing a satisfying career while balancing their role as mothers.

The key findings that emerged refer to vocational narrative experiences, that is, the ability to construct a coherent and meaningful personal story about their professional identity. Reflection and self-reflection were also observed, through the ways participants critically analyzed their past experiences, identified significant patterns, and understood how those circumstances have influenced their professional development.

Keywords: Autobiographical narratives, university mothers, professional identity, vocational maturity.

1. Introducción

Este artículo presenta una investigación centrada en el impacto de las narrativas autobiográficas en la construcción de la identidad profesional y el desarrollo vocacional en un contexto específico: estudiantes universitarias que también son madres, pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El estudio ha involucrado a 143 estudiantes madres voluntarias, quienes han participado activamente en la fase de investigación del doctorado. Las narrativas autobiográficas juegan un papel crucial al atribuir valores cognitivos a los constructos culturales y sociales en la sociedad, así como a los mandatos familiares, los temores y las ansiedades relacionados con la realización personal.

El enfoque biográfico-narrativo se destaca como un método de investigación singular que demanda una metodología capaz de abordar de manera sensible la naturaleza del discurso narrativo. Es crucial ajustar los criterios convencionales de la investigación social para alinearse con las premisas teóricas y el material de estudio específico (Clandinin & Connely, 2000).

Narrar la propia historia a través de la autobiografía juega un papel fundamental en los procesos cognitivos para enfrentar los desafíos de la realidad, comprender el entorno y adaptarse culturalmente a los procesos sociales. El aprendizaje a partir de la narrativa y el discurso de los demás brinda la oportunidad de profundizar en las diversas experiencias de vida, logrando así una comprensión más profunda de los procesos de formación de la identidad profesional en la población de estudio (Landin & Sanchez, 2019).

La elección del enfoque biográfico-narrativo en esta investigación permite explorar y comprender las conexiones significativas entre las narrativas autobiográficas y la formación de la identidad profesional en las estudiantes universitarias madres de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Al adoptar este enfoque, se reconoce la importancia de abordar la investigación desde una perspectiva más

holística y enriquecedora, centrada en las experiencias de vida y los procesos de desarrollo personal y profesional de las participantes.

En el contexto de esta investigación, se entiende la identidad profesional como el conjunto de características, valores y metas que una persona asocia con su carrera y su desarrollo profesional. La madurez vocacional se refiere a la capacidad de tomar decisiones informadas y realistas en relación con la elección y desarrollo de una carrera, considerando tanto las aspiraciones personales, como las demandas del entorno.

Las estudiantes universitarias madres enfrentan desafíos particulares en su camino hacia la construcción de su identidad profesional. La combinación de roles de estudiante y madre puede generar tensiones y conflictos en términos de tiempo, energía y recursos disponibles. Además, estas estudiantes a menudo deben enfrentar estereotipos y prejuicios relacionados con su condición de madres, lo que puede afectar su autoconcepto y confianza en su capacidad para alcanzar metas profesionales.

2. Metodología

El presente artículo científico representa una parte importante de la investigación doctoral realizada a través de un enfoque cualitativo. El propósito principal de esta investigación fue explorar y profundizar en el papel de las narrativas autobiográficas en la formación de la identidad profesional y el desarrollo vocacional en estudiantes universitarias madres.

Con el fin de alcanzar este objetivo, se realizaron entrevistas en profundidad y análisis narrativo como las principales herramientas para recopilar y analizar las narrativas autobiográficas de las participantes. Es importante destacar que la muestra utilizada en este estudio ha estado compuesta por estudiantes madres, quienes se ofrecieron voluntariamente para participar. Los criterios de selección incluyeron la condición de ser estudiantes matriculadas en la Facultad de Humanidades de la UMSS, la de ser madres y estar dispuestas a compartir libremente aspectos de su experiencia personal como mamás. Además, se emplearon técnicas

de codificación y categorización para identificar patrones temáticos y subtemáticos emergentes en las historias de vida de las participantes. Estos hallazgos enriquecieron nuestra comprensión de los procesos de construcción de identidad profesional y desarrollo vocacional en esta población específica.

Donald Polkinghorne (1995) ha subrayado la importancia de las narrativas autobiográficas y el enfoque narrativo como herramientas esenciales para comprender la construcción de significado en las historias de vida. Según su enfoque teórico, las personas dan forma a su identidad a través de la narración de experiencias y eventos significativos. Las narrativas autobiográficas permiten reflexionar sobre la interconexión entre el pasado, el presente y el futuro, y cómo estos elementos se entrelazan para otorgar sentido a la vida de cada individuo. Además, destaca que las narrativas autobiográficas no se limitan a ser una mera recopilación de hechos y eventos, sino que implican una interpretación y reinterpretación constante de la propia historia personal. Al seleccionar y enfatizar ciertos aspectos en la narración de experiencias, las personas crean una versión coherente y significativa de su identidad (Polkinghorne, 1995).

El enfoque narrativo propuesto sostiene que las historias de vida no son simples relatos aislados, sino que se construyen en el contexto de las relaciones con los demás. Al compartir las propias historias con los demás, se busca comprensión, validación y conexión social. A través de estas interacciones narrativas la propia comprensión del yo y del mundo que rodea va tomando forma y evolucionando.

Cabe destacar que se respetaron los principios éticos en la recopilación y análisis de los datos, asegurando el carácter de confidencialidad a las participantes. Los resultados obtenidos proporcionan una visión profunda y significativa sobre el poder de las narrativas autobiográficas en la formación de la identidad profesional y la madurez vocacional, ofreciendo aportes teóricos y prácticos para el campo de la orientación vocacional y el desarrollo profesional.

La metodología empleada para la elaboración del presente artículo se basó en un enfoque cualitativo, lo que permitió explorar y comprender

el papel de las narrativas autobiográficas en la formación de la identidad profesional y madurez vocacional de las estudiantes universitarias que también son madres. A continuación, se detallan las fases de la investigación:

2.1. Fases de la investigación

El desarrollo de la investigación para el artículo científico se llevó a cabo a través de varias fases, cada una de ellas con objetivos específicos y procedimientos relevantes. A continuación, se describen las diferentes etapas del proceso de investigación:

2.1.1. Fase 1, determinación de la muestra

En esta fase se llevó a cabo la selección de la muestra de participantes que formaron parte del estudio. Se establecieron criterios de inclusión, como el hecho de ser estudiantes universitarias y madres de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

El estudio se ha llevado a cabo con un total de 143 estudiantes mujeres y madres de dicha Facultad, cuyas edades oscilan entre 18 y 41 años. La Tabla 1 muestra la distribución de las edades y el lugar de procedencia de las participantes.

Tabla 1

Datos de edades y procedencia de las participantes de la investigación

Edades	Área urbana	Área periurbana	Área rural	TOTAL
18 a 21 años	28	36	23	87
22 a 25 años	16	10	5	31
26 a 41 años	14	8	3	25
TOTAL	58	54	31	143

Nota: Elaboración Propia, 2023,

Esta diversidad en las edades de las participantes es importante para comprender cómo la formación de la identidad profesional y el desarrollo vocacional pueden variar en diferentes etapas de la vida y en distintos momentos de la experiencia de la maternidad. La amplitud de edades permite obtener una visión más completa y enriquecedora sobre las narrativas autobiográficas y cómo estas influyen en la construcción de la identidad profesional de las estudiantes madres en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo tanto de manera individual como grupal, en colaboración con estudiantes universitarias que accedieron voluntariamente a participar en el estudio. La selección de estas participantes se realizó mediante un proceso de muestreo intencional (Hernandez, 2010), considerando criterios específicos relacionados con su condición de estudiantes universitarias y su disposición a trabajar con técnicas vivenciales.

Inicialmente, la investigación no tenía previsto abordar el deseo emergente de las estudiantes de ser escuchadas y tener un espacio para hablar sobre sí mismas. Sin embargo, a medida que avanzaba el estudio y se establecía un ambiente de confianza, algunas estudiantes expresaron su necesidad de compartir sus experiencias y reflexionar sobre su desarrollo vocacional y profesional. Este inesperado deseo de las estudiantes por ser escuchadas y tener una voz activa en el proceso de investigación se convirtió en un aspecto relevante y enriquecedor del estudio. Por lo tanto, se ajustó el enfoque de la investigación para incluir y valorar esta dimensión narrativa y personal de las participantes.

En la Tabla 2 se detalla la cantidad de estudiantes que participaron en el estudio, clasificadas según la carrera universitaria en la que se encuentran matriculadas. Esta tabla proporciona información específica sobre la distribución de las participantes en cada carrera y permite tener una visión más detallada de la representación de diferentes áreas académicas en la muestra de estudio.

Tabla 2

Datos de pertenencia a carreras profesionales de las participantes de la investigación

Carrera	Cantidad de estudiantes participantes
Trabajo social	22
Ciencias del Deporte	17
Psicología	26
Comunicación social	21
Pedagogía	23
Lingüística	24
Pedagogía Valle de Sacta	10
Total	143

Nota: Elaboración Propia, 2023,

En total, se llevaron a cabo 7 sesiones vivenciales de trabajo con cada participante, de manera individual, en las cuales se recopiló información relevante para el estudio. Estas sesiones proporcionaron un espacio seguro y confidencial donde las participantes pudieron compartir sus experiencias, reflexionar sobre su identidad profesional y explorar aspectos relacionados con su toma de decisiones vocacionales.

2.1.2. Fase 2, consentimiento para el uso de la información

En esta fase se obtuvo el consentimiento informado de las participantes para utilizar su información y narrativas autobiográficas en el marco de la investigación. Se proporcionó una explicación clara de los objetivos del estudio, los procedimientos a seguir, así como los aspectos de confidencialidad y anonimato. Se enfatizó que la participación era completamente voluntaria y que, en caso de requerir, se otorgaba la opción de retirarse en cualquier momento, sin que esto pudiera afectarles de manera alguna.

2.1.3. Fase 3, diseño de instrumentos

Durante la etapa de diseño de instrumentos se desarrollaron guías de entrevistas en profundidad y, en algunos casos, se utilizaron cuestionarios complementarios. Estos instrumentos fueron cuidadosamente diseñados teniendo en cuenta la revisión exhaustiva de la literatura existente y los objetivos específicos de la investigación.

Las guías de entrevistas en profundidad se elaboraron con el propósito de explorar de manera detallada las narrativas autobiográficas de las participantes, con la finalidad de indagar sobre su proceso de toma de decisiones vocacionales y la construcción de su desarrollo a lo largo de su trayectoria profesional. Las preguntas fueron diseñadas de manera abierta y flexible, permitiendo que las participantes expresaran libremente sus experiencias, reflexiones y emociones.

Además, se consideró el uso de representaciones gráficas, como diagramas o mapas, con el fin de facilitar la visualización y comprensión de las características de la toma de decisiones vocacionales de las participantes. Estas representaciones gráficas se utilizaron como herramientas complementarias para analizar y presentar de manera más clara los patrones y relaciones identificados en las narrativas.

El análisis de las narrativas autobiográficas también incluyó la exploración de la situación actual de la toma de decisiones vocacionales de las participantes y sus perspectivas futuras como parte de su proyecto de vida. Se prestó especial atención a los factores influyentes, las experiencias significativas y los desafíos encontrados en el proceso de construcción de su identidad profesional.

Con el objetivo de explorar y analizar los significados que las estudiantes atribuyen y construyen en relación con las características de la toma de decisiones vocacionales, la construcción de su desarrollo en el trayecto de la carrera profesional, así como el análisis de la situación actual de su decisión vocacional y su proyección futura como parte de su proyecto de vida, se diseñó el cuestionario “Exploración de la Decisión Vocacional

y Desarrollo Profesional". Este cuestionario incluyó los siguientes apartados:

a) Datos generales de las estudiantes, incluyendo la carrera, el grupo y la edad.

b) Cuéntame acerca de tu trayectoria educativa y formación profesional hasta el momento.

c) ¿Qué eventos o momentos han sido especialmente significativos en tu vida personal y profesional? Por favor, descríbelos.

d) ¿Qué influencias o personas han tenido un impacto importante en tu toma de decisiones vocacionales y en la construcción de tu identidad profesional?

Adicionalmente, se optó por emplear la técnica narrativa autobiográfica visual de proyección de vida en sesiones individuales, reconociendo su relevancia en la producción personal y reflexiva en el ámbito vocacional y en el proceso de madurez de la identidad profesional. Esta técnica, ampliamente utilizada tanto en investigaciones cualitativas como en procesos terapéuticos, tiene como objetivo explorar y comprender cómo las personas construyen y otorgan significado a sus vidas a través de una representación visual.

Las narrativas autobiográficas permiten a las personas dar sentido a sus vidas al proporcionar forma y estructura a sus experiencias pasadas, presentes y futuras. Estas narrativas brindan la oportunidad de reflexionar sobre la propia identidad, cómo se ha llegado a ser quien se es y hacia dónde se dirige. No se limitan a ser una simple recopilación de hechos y eventos, sino que implican una constante interpretación y reinterpretación de la historia personal (Josselson, 2006). A través de la narración de las experiencias, se seleccionan y enfatizan ciertos aspectos, creando así una versión significativa y coherente de la identidad. Por otro lado, como indica este autor, las narrativas autobiográficas son inherentemente sociales, ya que se construyen y se comparten en el contexto de las relaciones interpersonales.

En esta técnica, se invita a las participantes a crear una imagen o collage que refleje su visión de futuro, metas, sueños, experiencias pasadas, decisiones y aspectos relevantes de su trayectoria personal y profesional. Se les proporcionan materiales artísticos, como papel, lápices de colores, revistas, tijeras y pegamento, para que puedan expresarse de manera creativa.

La proyección de vida puede adoptar diversas formas y estilos, ya sea un dibujo, un collage de imágenes, una combinación de palabras y elementos visuales, entre otros. Lo fundamental es que la representación sea significativa y personal para cada participante.

Durante el proceso de creación de la proyección de vida, se anima a las participantes a reflexionar sobre su pasado, presente y futuro, explorando aspectos relacionados con su identidad, decisiones vocacionales, logros, desafíos y aspiraciones. A medida que seleccionan imágenes, palabras o símbolos y los organizan en su composición visual, van construyendo una narrativa visual autobiográfica que revela aspectos importantes de su vida y su proceso de desarrollo.

Una vez que las participantes han finalizado su proyección de vida, se les invita a compartir y narrar su trabajo. Durante esta etapa, se exploran los significados detrás de cada elemento seleccionado, se identifican los temas recurrentes y se profundiza en las experiencias y decisiones que han influido en su trayectoria.

La técnica narrativa autobiográfica visual de proyección de vida permite una comprensión enriquecedora de cómo las personas construyen su identidad y dan sentido a su vida a través de una representación visual. Al proporcionarles una plataforma creativa y reflexiva, se fomenta la expresión de sus experiencias y emociones, así como la exploración de su autorreflexión y autorrevelación. Esta técnica puede aplicarse en investigaciones, procesos terapéuticos o en contextos de desarrollo personal y profesional, brindando una herramienta poderosa para profundizar en la comprensión de las historias personales y el proceso de construcción de identidad.

2.1.4. Fase 4, procesamiento de la información

En esta fase se procedió al análisis de la información recopilada. Las entrevistas y los cuestionarios se transcribieron y se llevaron a cabo procesos de codificación para identificar patrones temáticos y subtemáticos (Martínez Miguélez, 2006) en las narrativas autobiográficas de las participantes. Se aplicaron técnicas de análisis cualitativo con el fin de explorar las interconexiones entre los temas emergentes y los conceptos teóricos relevantes. Además, se emplearon enfoques como el análisis narrativo para comprender la estructura y el significado de las historias de vida en profundidad. Algunas de estas técnicas incluyeron:

- Análisis de contenido: Se realizó una codificación sistemática de los datos recopilados, identificando temas, categorías y patrones relevantes en las narrativas autobiográficas. Esto permitió explorar las relaciones entre los diferentes elementos y conceptos presentes en las historias de vida de las participantes.
- Análisis temático: Se identificaron y analizaron los temas principales que surgieron de las narrativas autobiográficas. Estos temas proporcionaron una comprensión profunda de las experiencias, percepciones y procesos relacionados con la formación de la identidad profesional y la madurez vocacional.
- Análisis comparativo: Se llevó a cabo una comparación constante de los datos a medida que se analizaban, buscando similitudes y diferencias entre las narrativas de las participantes. Esto permitió identificar relaciones y contrastes significativos, así como comprender la variabilidad en las experiencias y perspectivas de las estudiantes.
- Teorización fundamentada: Se aplicó la estrategia de teorización fundamentada para desarrollar conceptos y teorías emergentes a partir de los datos recopilados. Esto implicó una interacción constante entre los datos y la teoría, permitiendo que las narrativas autobiográficas de las participantes informaran y enriquecieran el marco teórico de la investigación.

3. Resultados y discusión

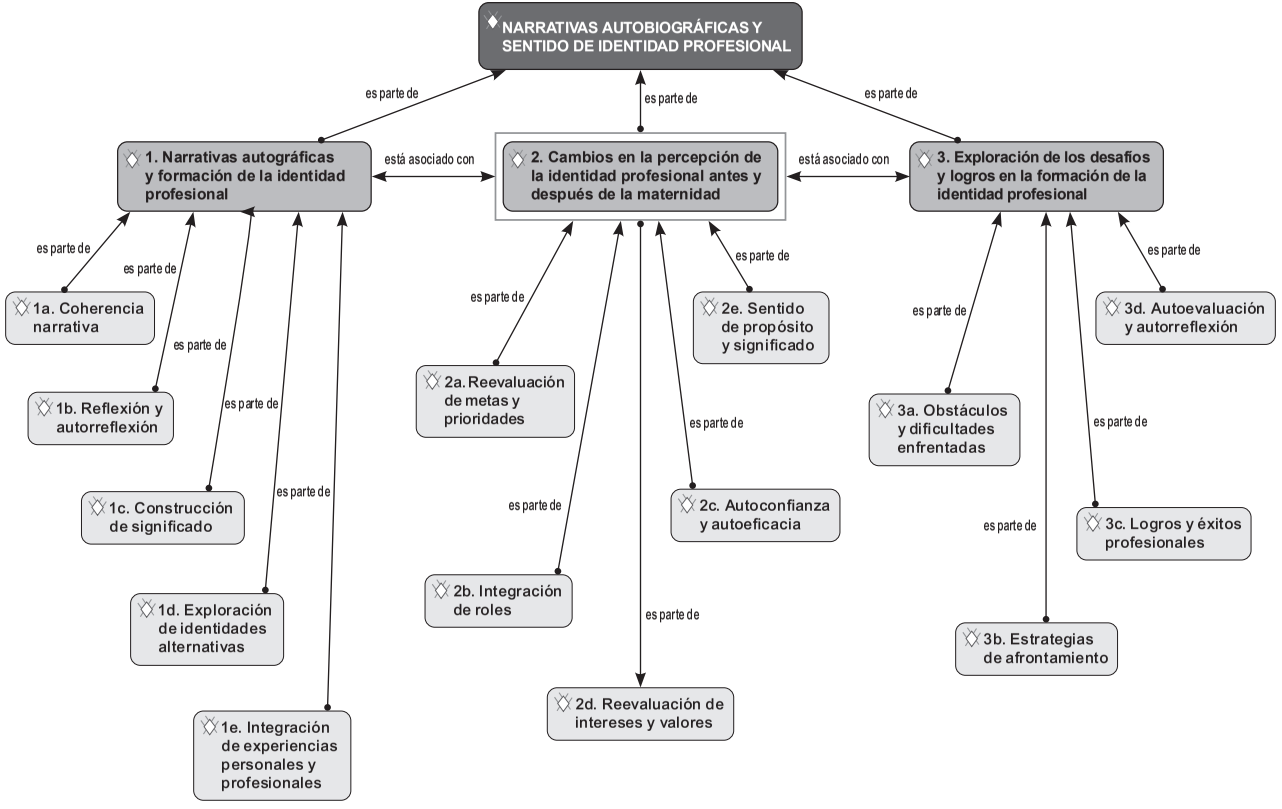
En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las narrativas autobiográficas de las estudiantes universitarias madres, con el objetivo de comprender la construcción de su identidad profesional y su madurez vocacional, en el contexto de la condición de ser estudiantes madres, considerando las distintas situaciones y desafíos que enfrentan, como las dificultades en el afrontamiento del estrés, la responsabilidad de trabajar y el impacto que la elección de la carrera tiene en su rol como madres. Estos aspectos proporcionaron un marco comprensivo para explorar cómo las narrativas autobiográficas se entrelazan con la identidad profesional y la madurez vocacional de estas estudiantes.

A través del análisis de los relatos de las participantes, se identificaron categorías y subcategorías clave que arrojan luz sobre la relación entre las experiencias de vida, la toma de decisiones vocacionales y la formación de la identidad profesional. Estas categorías y subcategorías proporcionan una estructura organizativa para presentar y discutir los resultados, permitiendo una comprensión más profunda de los hallazgos.

En el proceso investigativo, se brindó un espacio en el cual las estudiantes pudieron expresar sus experiencias y reflexiones relacionadas con la maternidad y su desarrollo profesional. Durante este proceso, se identificó que muchas de las participantes mencionaron que la maternidad había tenido un impacto significativo en sus vidas y en la manera en que ellas percibían su carrera profesional. La maternidad se ha mostrado como una realidad significativa que puede tener diferentes dinámicas, ser favorecedora o incluso opresora, dependiendo de la percepción y vivencia de cada mujer (Barrón, 2004). A través de sus relatos, emergieron temas recurrentes que revelaron las complejas interacciones entre la maternidad y la construcción de su identidad profesional. Las participantes proporcionaron valiosos aportes, toma de conciencia de imágenes profesionales que fueron tomando forma en el desarrollo de las entrevistas, sobre las experiencias únicas y los desafíos que enfrentan las estudiantes madres en su camino hacia el desarrollo de una carrera profesional satisfactoria y en equilibrio con su rol de madre. A continuación, se presentan los hallazgos clave de las participantes.

Ilustración 1:

Componentes de las Narrativas Autobiográficas y Sentido de la Identidad Profesional



Nota: Elaboración propia, 2023

La Ilustración 1 representa gráficamente la interrelación entre las categorías, subcategorías e indicadores identificados en la investigación.

La narrativa autobiográfica vocacional se refiere a la capacidad de las estudiantes para construir una historia personal coherente y significativa en relación con su identidad profesional. Esto implica que las diversas experiencias, valores, motivaciones y metas profesionales se entrelacen de manera coherente a lo largo de la narrativa autobiográfica. En este sentido, las experiencias personales de las estudiantes durante su niñez y adolescencia presentan una variedad de situaciones. Encontramos, por ejemplo, mujeres que desde temprana edad soñaban con convertirse en profesoras, y a medida que el tiempo pasaba, sus intereses se fueron moldeando y tomando forma. En todos los casos, la narrativa autobiográfica juega un papel crucial en el proceso de formación de la identidad profesional, ya que ayuda a las personas a entender quiénes son como profesionales y cómo han llegado a serlo. También puede influir en la toma de decisiones futuras y en la percepción de sí mismas como agentes activos en su carrera profesional.

En las experiencias vivenciadas, algunas de las estudiantes se identificaron especialmente con sus profesores de psicología y/o filosofía, quienes despertaron en ellas una pasión por el conocimiento y la enseñanza. "…Recuerdo que de niña jugaba con las niñas del barrio a la escuelita, siempre me peleaba por ser la profesora, no me gustaba ser la niña, ni tampoco la mamá, siempre quería ser la profesora… Luego, en el colegio me gustaba mucho todo lo de teoría, sociales, esa era mi materia favorita, yo quería entrar al magisterio para ser profesora de sociales… pero los planes no salieron como estaba pensando, primero no pude entrar, no me alcanzó el puntaje, me sentí devastada, frustrada… creía que mi futuro se arruinó, no veía otra alternativa, hasta que vine a la UMSS y me gustó pedagogía y trabajo social, pero me quedé con Ciencias de la educación, pensé y todavía tengo la esperanza de enseñar (AAW, 23 años, Ciencias De la educación, 4 semestre, una niña de 4 años).

"…Yo en colegio desperté el gusto por analizar y ayudar a las personas, las profesoras siempre me animaban a ayudarlas con los compañeros, a

cuidar el curso, y más aún cuando llevé psicología me sentí tan interesada en conocer más, en saber qué pasa en el cerebro de las personas, primero quería ser psiquiatra pero para eso debía estudiar mucho y me dio miedo entrar a medicina, pero psicología me parecía muy bonito, no pude ingresar saliendo bachiller porque me embaracé y estaba muy muy asustada, no sabía qué rumbo tomar… mi mamá me dijo que primero me ocupara de mi asunto, de mi bebé y mi chico en ese entonces se hizo responsable y se casó conmigo, pero también tuvo que renunciar a sus sueños y empezar a trabajar de ayudante de albañil… recién ahora que mis hijitos son grandecitos es que él y yo hemos podido estudiar… Y como en la pandemia era virtual eso nos ayudó para entrar a la universidad (CSM, 32 años, psicología, 5 semestre, un niño de 13 años y una niña de 11 años).

Estas vivencias revelan su temprano interés y vocación por la docencia y el aprecio por el estudio de disciplinas relacionadas con el comportamiento humano en estas mujeres. Sin embargo, encontraron dificultades en su trayectoria educativa, como dificultades para ingresar a determinadas carreras y el embarazo inesperado, lo cual las llevó a replantear sus metas y prioridades.

La reflexión y autorreflexión se manifiestan en las narrativas autobiográficas de las estudiantes; a medida que examinan críticamente sus experiencias pasadas, identifican patrones significativos y comprenden cómo estos han influido en su desarrollo profesional. Un testimonio revelador es el de una estudiante que compartió: "Al reflexionar sobre mi infancia y adolescencia, me doy cuenta de que siempre me sentí atraída por las artes y la creatividad. Disfrutaba mucho de las clases de artes plásticas y música y siempre recibía elogios por mis habilidades en estas áreas. Sin embargo, al mirar hacia atrás, me doy cuenta de que tuve que reconsiderar mi elección de carrera. A medida que me convertí en madre y enfrenté la realidad de que en nuestro entorno, el arte no proporciona una estabilidad económica, me vi obligada a reflexionar sobre mi vida y tomar decisiones más pragmáticas. Aunque me apasiona el arte, también comprendí que necesitaba una profesión que me brindara seguridad financiera para poder mantener a mi familia. Actualmente, estoy a punto

de terminar mi carrera en lingüística, que me gusta, aunque no me veo dedicándome exclusivamente a ello. Sin embargo, sé que ser profesora de inglés me brindará empleo y garantizará el sustento de mi familia. Mientras tanto, continúo explorando mi pasión artística a través de manualidades y tengo la esperanza de algún día poder realizar plenamente lo que realmente deseo" (JLS, 27 años, lingüística, 8 semestre, un niño de 5 años).

En este testimonio, se destaca la capacidad de reflexionar y evaluar las metas y aspiraciones profesionales a la luz de las circunstancias y responsabilidades de la maternidad (Fuller, 2010). La estudiante reconoce la importancia de la pasión y la convicción en la elección vocacional, pero también valora la necesidad de asegurar la estabilidad económica para su familia. A través de una reflexión cuidadosa, ha adaptado sus planes profesionales para encontrar un equilibrio entre sus intereses personales y las demandas del entorno.

La cristalización vocacional es un término que se refiere al proceso en el cual una persona desarrolla y afina de manera más clara y definida su elección vocacional o carrera profesional. Durante este proceso, la persona va adquiriendo una mayor claridad sobre sus intereses, habilidades, valores, metas y aspiraciones profesionales. Implica un período de reflexión, investigación y autoexploración en el que la persona va descubriendo cuáles son las áreas profesionales que más le atraen y en las que se siente más motivada y realizada. Es un proceso dinámico en el que la persona puede experimentar cambios y ajustes a medida que va adquiriendo nuevas experiencias y conocimientos.

En este proceso, la persona puede considerar diferentes opciones y carreras, explorar diferentes campos profesionales y tomar en cuenta factores como las oportunidades laborales, el estilo de vida, las perspectivas de crecimiento, entre otros. La cristalización vocacional también implica el desarrollo de una mayor confianza en la elección de carrera, así como la capacidad de enfrentar y superar posibles obstáculos y desafíos en el camino.

La siguiente experiencia ejemplifica cómo la tendencia vocacional va madurando a lo largo de la vida de la estudiante, enriquecida por la autoreflexión, lo que la ha llevado a identificar una meta vocacional viable hacia la cual dirigirse. A través de su propio proceso de autodescubrimiento, ha modificado su elección inicial y ha encontrado una carrera que se alinea más con su experiencia de vida y su deseo de trabajar en la atención de personas.

"...Yo quería ser médico, pero debido a nuestra situación económica en casa, no pude perseguir mi sueño. Ingresé a estudiar enfermería como técnico, pero en ese momento me quedé embarazada y no pude continuar mis estudios. Tuve que abandonarlos y me sentí muy mal, porque veía mi vida sin sentido. Aunque tenía a mi hijo, sentía que no tenía valor. Mi madre me decía que tenía que estar bien por el bienestar de mi bebé. Aunque estaba deprimida, sentía que no valía la pena.

Después, una amiga me habló sobre trabajo social y cómo podía marcar la diferencia en la vida de las personas, especialmente en las madres solteras. Pensé: ¿y si estudio eso? Tal vez me ayude a mí misma, ya que nadie pudo ayudarme antes. Fue este año 2023 y en quinto semestre que realmente desperté, es como si hubiera estado en un sueño. Ahora la carrera realmente me gusta, ahora veo que puedo ser útil a la sociedad y ya no solo pensar en sanar mi propia frustración" (UV, 25 años, trabajo social, 5 semestre, un niño de 5 años).

En este testimonio, la estudiante comparte cómo sus elecciones vocacionales se vieron influenciadas por diferentes circunstancias y limitaciones. Por un lado, el factor económico fue un obstáculo que le impidió seguir su sueño de ser médico. Posteriormente, un embarazo no planificado tuvo consecuencias emocionales complejas para ella; estas circunstancias provocaron que su decisión se viera afectada y optara por estudiar Trabajo Social como una forma de reconstruir su vida, además de encontrar un nuevo propósito en su trayectoria profesional. A través de la reflexión y la exploración de sus experiencias, la estudiante descubrió el significado de esta profesión al darse cuenta de su capacidad de ser

útil para los demás, a través de las habilidades y técnicas profesionales adquiridas en su carrera. Este proceso de reflexión y redirección condujo a una actualización de su proyecto de vida, centrado en el servicio y el apoyo humanitario.

La construcción de significado en las narrativas autobiográficas de las estudiantes se manifiesta a través de la atribución de sentido a sus experiencias. Por ejemplo, una estudiante compartió: "Durante mi trabajo voluntario en un centro comunitario, me di cuenta de la importancia de la justicia social y el empoderamiento de las personas marginadas. Estas experiencias despertaron en mí un profundo deseo de contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria. A medida que reflexionaba sobre mis propias vivencias y las historias de las personas a las que apoyaba, encontré un propósito claro en mi carrera como trabajadora social. Ahora veo mi trabajo como una forma de brindar apoyo a aquellos que más lo necesitan y de abogar por la igualdad de oportunidades…" (JMR, 32 años, trabajo social, octavo semestre, un niño de 10 años y una niña de 7 años). En este relato, la estudiante atribuye un significado profundo a sus experiencias en el centro comunitario, identificando la justicia social como un valor fundamental que guía su elección profesional.

La construcción de significado implica cómo las mujeres del estudio dan sentido y significado a sus experiencias pasadas, a través de sus relatos personales. En estas narrativas, las estudiantes reflexionan sobre sus vivencias, emociones, desafíos y logros y les atribuyen un sentido o una interpretación particular. Cuando las estudiantes cuentan sus historias, seleccionan y organizan los eventos de manera que los mismos cobren significado en su trayectoria vital. Esto les permite comprender su propia identidad, valores y creencias, así como las maneras en que estas experiencias han influido en su desarrollo personal y profesional.

En el proceso de construcción de significado en las narrativas autobiográficas, las estudiantes identificaron patrones temáticos o lecciones aprendidas que han sido importantes para su formación como individuos y su imagen de futuras profesionales. "A lo largo de mi vida,

he experimentado la falta de acceso a oportunidades educativas y de desarrollo en mi comunidad. Esta realidad me ha llevado a comprender la importancia de la educación como un medio para romper el ciclo de la pobreza y [lograr] el empoderamiento individual. A medida que reflexiono sobre mi propia trayectoria y las barreras que he superado, encuentro un significado profundo en mi elección de ser educadora. Mi objetivo es inspirar a mis estudiantes y brindarles las herramientas necesarias para que alcancen su máximo potencial y puedan transformar sus vidas. A través de mi trabajo, busco contribuir a un cambio social más amplio, donde todas las personas tengan acceso a una educación de calidad" (MVK, 26 años, Pedagogía Social Valle del Sacta, noveno semestre, una niña de 3 años). En este caso, la estudiante atribuye un significado personal y social a su elección de ser educadora, basada en sus experiencias y la búsqueda de superar las desigualdades educativas.

La exploración de identidades alternativas en las narrativas autobiográficas de las estudiantes se manifiesta a través de la inclusión de experiencias y reflexiones sobre posibles trayectorias profesionales diferentes a las convencionales. Por ejemplo, una estudiante compartió: "Durante mis años de universidad, tuve la oportunidad de participar en diferentes programas de intercambio cultural. Estas experiencias me permitieron sumergirme en otras culturas y conocer profesionales de diferentes campos. A medida que me involucraba en estas experiencias, me di cuenta de que existían opciones profesionales que antes no había considerado, me interesé en la labor de los diplomáticos y el trabajo en organizaciones internacionales. Comencé a explorar estas posibilidades a través de prácticas y voluntariados, lo que me llevó a replantear mi enfoque inicial en la carrera. Ahora considero diferentes perspectivas y estoy abierta a seguir caminos profesionales alternativos que me permitan tener un impacto global" (HJL, 24 años, Lingüística, 8 semestre, una niña de 3 años). En esta experiencia, la estudiante demuestra una actitud abierta y receptiva hacia la exploración de identidades y trayectorias profesionales fuera de lo convencional. Ella considera roles en el ámbito diplomático y en organizaciones internacionales como opciones viables para su desarrollo

profesional. Esta disposición a considerar nuevos caminos refleja su deseo de ampliar sus horizontes y explorar oportunidades en contextos globales y de impacto social.

La integración de experiencias personales y profesionales es un aspecto importante en las narrativas autobiográficas de las estudiantes universitarias madres que entrelazan de manera significativa sus experiencias personales, especialmente la maternidad, con su identidad y desarrollo profesional. A través de sus narrativas autobiográficas, plasman las formas en que estas experiencias han influido en su elección de carrera y en su camino hacia la construcción de una identidad global. "La maternidad ha sido una experiencia transformadora para mí. Me di cuenta de la importancia de la comunicación en la crianza de mis hijos y cómo mis habilidades de comunicación pueden tener un impacto positivo en su desarrollo. Esta experiencia personal me llevó a elegir la carrera de Comunicación Social, donde puedo combinar mi pasión por la comunicación con mi rol de madre, trabajando en proyectos que promuevan el bienestar de las familias y la sociedad en general" (XEL, 22 años, Comunicación social, cuarto semestre, dos niños de 3 y 4 años).

En estas narrativas, las estudiantes no separan sus roles como madres de su vida académica y profesional, sino que las entrelazan de forma coherente y significativa. Reconocen que su experiencia como madres es parte fundamental de quiénes son y de cómo se desarrollan en su carrera universitaria y en su futura profesión.

"Mi experiencia como madre soltera me ha sensibilizado profundamente ante las problemáticas sociales y las dificultades que enfrentan las familias en situaciones vulnerables. Desde siempre sentí una inclinación hacia el Trabajo Social, pero fue al convertirme en madre cuando realmente comprendí el verdadero significado de la importancia del apoyo y la solidaridad. A través de mi profesión, tengo la oportunidad de brindar ayuda a otras madres y familias que se encuentran en situaciones vulnerables, proporcionándoles el apoyo necesario y las herramientas para superar sus desafíos y construir una vida mejor tanto para ellas como para sus hijos" (CP, 25 años, Trabajo social, 6 semestre, una niña de 4 años).

En ambos casos, las estudiantes universitarias madres integran sus experiencias personales, en particular la maternidad, con su identidad profesional. Esto les permite encontrar un propósito más profundo en su trabajo y, desarrollar una perspectiva única basada en sus vivencias y su compromiso con el bienestar de las familias y la sociedad en general.

En lo que respecta a los cambios en la percepción de la identidad profesional antes y después de la maternidad, las participantes se refieren a las transformaciones que experimentan las mujeres en cómo se ven a sí mismas en el ámbito profesional tras convertirse en madres. Este proceso puede implicar un replanteamiento de sus metas, prioridades y roles en relación con su carrera.

Algunas mujeres pueden experimentar un cambio en su percepción de la identidad profesional, pasando de enfocarse exclusivamente en su carrera a equilibrar sus responsabilidades como madre y profesional. Pueden surgir nuevas motivaciones y prioridades relacionadas con el bienestar de sus hijos y, además de la conciliación entre la maternidad y el trabajo.

La maternidad puede tener un impacto significativo en la percepción que las mujeres tienen de sus habilidades y fortalezas profesionales. Al convertirse en madres, es posible que reevalúen sus capacidades y talentos, descubriendo nuevas facetas de su identidad profesional.

Por un lado, la experiencia de ser madre puede brindarles una mayor valoración de ciertas competencias que son clave, tanto en su vida personal, como en su desarrollo profesional. También puede fomentar la capacidad de resolver problemas de manera efectiva. Las madres a menudo se enfrentan a desafíos diarios que requieren soluciones rápidas y efectivas, lo que puede desarrollar su habilidad para tomar decisiones informadas y encontrar soluciones creativas.

Por otro lado, la empatía es un aspecto importante. La maternidad puede fomentar una mayor sensibilidad hacia las necesidades y emociones de otras personas, lo que se traduce en una mayor capacidad para comprender y conectar con los demás. Esta habilidad es fundamental

en el ámbito profesional, ya que facilita la comunicación efectiva y las relaciones interpersonales positivas. "Yo entré a Ciencias de la Educación a los 18 años, muy convencida de que la carrera me da las herramientas para investigar y proponer innovación en la educación; cuando tenía 20 años me embaracé y tuve que dejar la carrera por un año, hasta que mi hijita camine y la pueda dejar en la guardería. Antes de ser mamá, mi ideal era terminar la carrera y asesorar pedagógicamente a los colegios, estaba ayudando en un colegio. Cuando ya fui mamá y regresé a mi carrera, creo que he ampliado mi visión sobre mi profesión porque miro con ojos de profesional y de madre, ahora, como madre y estudiante de Ciencias de la Educación, me he dado cuenta de la importancia de construir relaciones significativas con los estudiantes y de comprender las necesidades individuales de cada uno. Esta experiencia personal de ser mamá me ha motivado a explorar enfoques pedagógicos más inclusivos y centrados en el desarrollo integral de los estudiantes. Creo que mi bebé me ha ayudado a fortalecer mi compromiso con la educación y la formación de las generaciones futuras" (GAJ, 28 años, Ciencias De la Educación, noveno semestre, una niña de 8 años).

La integración de roles se refiere a la capacidad de las estudiantes para encontrar un equilibrio entre su papel de madre y su identidad profesional. Esto implica examinar cómo perciben y gestionan la intersección de ambos roles, cómo equilibran las demandas y responsabilidades asociadas, y cómo esto influye en su percepción de sí mismas como futuras profesionales. "Yo debo ser de las estudiantes *más mayores* de la carrera, he tenido que ser primero madre y luego de que mis hijos crecieron yo ya podía estudiar lo que me interesaba. Tengo dos hijos adolescentes, son seguiditos, uno tiene 18 años y la otra de 15 años. Me siento realizada como madre y futura profesional porque mis hijos valoran mi esfuerzo, los entiendo mejor, entiendo mejor las materias, he desarrollado mayor sensibilidad hacia las situaciones familiares y las dinámicas intergeneracionales. Con mi experiencia personal como madre, puedo establecer conexiones más empáticas con las familias a las que brindo apoyo. También puedo percibir más rápidamente las dificultades y los desafíos que

enfrentan los padres, puedo proporcionar un apoyo más informado y comprensivo, porque lo estoy viviendo como mamá. Además, por eso amo mi profesión, llevo a mis hijos a mis prácticas comunitarias, porque quiero despertar en ellos conciencia social y solidaridad" (SSH, 42 años, Trabajo Social, séptimo semestre, un hijo de 18 años y una hija de 15 años).

La maternidad puede tener un impacto significativo en la autoconfianza y la autoeficacia de las estudiantes en relación con su identidad profesional. Implica analizar si la experiencia de la maternidad ha fortalecido o debilitado su confianza en el desarrollo de sus habilidades profesionales, su capacidad para enfrentar desafíos y su creencia en el logro de metas profesionales. "Entré a psicología con la determinación de que terminaría mi carrera y después de mucho tiempo pensaría en ser madre, mis planes no se cumplieron, cuando estaba en cuarto semestre me embaracé y tuve a una niña muy hermosa. No se imagina el terror que sentí, porque al principio no me podía concentrar, no entendía lo que leía y era como si hubiera perdido capacidad mental, me sentí muy insegura y además tenía dudas sobre cómo cuidar a mi hija, quería leer y la bebé lloraba, o estaba enfermita, recién podía hacer mis cosas muy de noche… recuerdo que me sentí muy sola en esa época… Aprobé cuarto semestre, y poco a poco me fui reintegrando y adquirí más seguridad, entendía con más facilidad en relación a los infantes, niños, mi autoconfianza comenzó a fortalecerse. La experiencia de la maternidad me brindó una perspectiva única y una comprensión más profunda de las necesidades emocionales de los niños. Me di cuenta de que ser mamá me da cierta ventaja en la práctica profesional, ya que puedo comprender mejor las preocupaciones y desafíos de los padres y sus hijos. Esta situación ha hecho que mi confianza se fortalezca cada día más, estoy segura de mis habilidades, ya encontré mi ritmo siendo mamá y casi terminando psicología" (LS, 21 años, Psicología, quinto semestre, una niña de 2 años).

En la investigación, se identificó como un indicador relevante: el sentido de propósito y significado, lo que se refiere a la percepción de las mujeres estudiantes de tener una mayor comprensión de su propósito

y significado en su identidad profesional después de convertirse en madres. Esto implica que la experiencia de la maternidad ha aportado una mayor claridad y dirección a su identidad profesional, brindándoles un propósito más profundo en su carrera y en su labor. "Después de convertirme en madre, y después de pasar por situaciones muy difíciles… primero, embarazarme no ha sido algo que yo buscaba, como en muchos casos de chicas en la universidad, te das la sorpresa del embarazo y mi pareja digamos que no es muy maduro para pensar a futuro y menos apoyar a criar un niño, digamos que él se asustó tanto y por supuesto su madre que me amenazó… esos eventos hicieron que yo tenga sola a mi bebé… casi muero, yo deseaba terminar mi carrera, mejorar y ayudar a niños para que sean inteligentes en una segunda lengua… sentí que mi vida perdía propósito… tardé como un año en recuperarme, por suerte mis padres me ayudaron; sí, a un principio estaban molestos, más que conmigo, con mi expareja. Pero bien, fue mejor salir de esa relación… después de retomar mis estudios, mi enfoque de idiomas se volvió mucho más significativo. Antes de ser madre, estaba interesada en aprender nuevos idiomas y comprender diferentes culturas, pero ahora siento que tengo una responsabilidad aún mayor. Quiero transmitirle a mi hijo el valor de la diversidad y la importancia de ser un ciudadano consciente. Mi maternidad ha dado un propósito más profundo a mis estudios de idiomas y me ha motivado a trabajar arduamente para convertirme en una educadora bilingüe y fomentar el amor por los idiomas en otros niños" (SAA, 25 años, Lingüística, octavo semestre, un niño de 5 años).

En la experiencia narrada, se evidencia que la maternidad ha provocado un cambio significativo en la perspectiva y prioridades de la estudiante. Aunque la vivencia inicial no fue fácil y requirió tiempo para recuperarse, la estudiante ha logrado establecer una conexión emocional y personal con su trabajo en idiomas y pedagogía. Surge la noción de responsabilidad de educar y guiar a su propio hijo y posiblemente a otros estudiantes. Esta situación, junto con la capacidad de reflexionar y superar el dolor, ha generado un renovado sentido de propósito y significado en su identidad profesional. La estudiante reconoce la importancia de su labor educativa

y comprende el impacto que puede tener en la vida de su hijo y de otros niños. A través de un proceso reflexivo, ha encontrado una nueva motivación para buscar la excelencia en su campo y establecer metas profesionales significativas.

La subcategoría exploración de los desafíos y logros en la formación de la identidad profesional se refiere al análisis de los obstáculos y logros que las estudiantes enfrentan en su proceso de desarrollo y la construcción de su identidad profesional. Esta subcategoría implica examinar las dificultades que surgen en el camino hacia la definición de su identidad profesional, así como los logros y superaciones que experimentan.

Al explorar los desafíos, se analizan las barreras y dificultades que pueden afectar la formación de la identidad profesional de las estudiantes. Estos desafíos pueden incluir obstáculos externos, como limitaciones económicas, falta de apoyo familiar o social, discriminación de género u otros factores que dificulten su acceso a oportunidades educativas y profesionales. También pueden abordarse desafíos internos, como la falta de confianza en sí mismas, indecisión sobre su elección profesional o dificultades para encontrar su vocación.

Por otro lado, al examinar los logros, se analizan los hitos y avances significativos que las estudiantes han alcanzado en la formación de su identidad profesional. Estos logros pueden incluir la superación de los obstáculos mencionados anteriormente, el desarrollo de habilidades y conocimientos relevantes, la adquisición de experiencias prácticas o el establecimiento de metas claras y realistas. Estos logros reflejan el progreso y la evolución de las estudiantes en su camino hacia la construcción de su identidad profesional (Figuera, 2015).

Entre los logros destacados se encuentran la superación de los obstáculos mencionados previamente, lo que indica la capacidad de enfrentar desafíos y aprender de las dificultades que han enfrentado en su camino de construcción de su identidad profesional. Estos obstáculos pueden incluir la conciliación de roles entre ser madre y estudiante, la gestión del tiempo para cumplir con las responsabilidades académicas y familiares, y

la superación de dudas e inseguridades propias del proceso de formación. "…*Lice [licenciada]*, te voy a contar mi experiencia, yo vengo del campo, en mi casa mis papás son agricultores, no es que por tener terreno es que seamos ricos, se sufre siempre… En la casa somos 7 hijas, todas mujeres, mi papá se murió en un accidente, así que todas teníamos que ayudar con el sembrado, la limpieza, el riego, etc. tú sabes… Mi mamá se murió en la pandemia con COVID, yo soy la mayor de todas… En esa época yo entré a la universidad con mucha dificultad porque la educación en lo rural no es buena para estudiar en la universidad, yo entré a Ciencias de la Educación, justo en la pandemia, en ese semestre viví dos tragedias, la primera mi madre se me muere con COVID y me embaracé de gemelos…, sufrí mucho, no sé de dónde he sacado fuerzas para hacer producir el terreno y dar de comer a mis hermanas… y, ante todo, ayudarlas a superar… quedar sin madre en plena pandemia, sin que nadie te socorra, es grave…, lloras de desesperación… Me quería morir con mi mamá decía, para qué sigo viva, por qué he de traer un hijo sin padre, yo sin profesión, sin plata de donde le daría de comer… Pensaba todo…, pero sabes, en la universidad he encontrado apoyo, tenía dos docentes mujeres que me han ayudado… Psicología con su gabinete en la U me ha ayudado, mis compañeras sin conocerme han ido a mi casa, me han buscado, me han salvado, diría… Siempre lloro cuando cuento esto, pero he vuelto a vivir… Poco a poco con esfuerzo y mucho apoyo y cariño me he recuperado, he ayudado a mis hermanas, los vecinos nos han ayudado con el terreno, poco a poco nos estamos recuperando…

No te digo que lo superé porque tengo momentos difíciles… Pero creo que en este dolor he descubierto como la universidad, mi futura profesión, me han ayudado a ver la vida desde otra forma… y quiero ser mejor para mis hijitos y para mis hermanitas… (CMA, 22 años, Cs de la Educación, 5 semestre, gemelos de 3 años).

La estudiante relata una serie de experiencias traumáticas, como la pérdida de su padre en un accidente, el fallecimiento de su madre durante la pandemia de COVID-19 y el embarazo de gemelos en medio de estas tragedias. A pesar de enfrentar estas duras realidades, la estudiante

encuentra apoyo en la universidad, específicamente en sus docentes y en el servicio de psicología. Este respaldo emocional y académico se convierte en un pilar fundamental para su recuperación y la de sus hermanas. A través del esfuerzo propio, el apoyo comunitario y el amor por su familia, la estudiante ha logrado reconstruir su vida y encontrar un nuevo propósito.

La universidad y la futura profesión de la estudiante se convierten en una fuente de esperanza y motivación para salir adelante. La posibilidad de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y brindar un mejor futuro a sus hijos y hermanas se convierte en un motor para su recuperación personal. Aunque reconoce que todavía enfrenta momentos difíciles, la experiencia le ha permitido descubrir la importancia de la educación y el apoyo mutuo en la superación de las dificultades y en la redefinición de su visión de vida. La resiliencia implica desarrollar competencias sociales, académicas y vocacionales que permitan enfrentar y superar situaciones adversas. Es la habilidad de mantenerse motivado y perseverar a pesar de los obstáculos, estrés grave o tensiones inherentes al entorno actual (Villalobos & Castelán, 2017).

Estas vivencias y el proceso autorreflexivo de las participantes permiten comprender la interacción entre los procesos individuales y sociales que influyen en la formación de la identidad y la construcción del sentido de sí mismo. La identidad se transforma a lo largo de la historia personal de cada individuo, experimentando cambios y evoluciones significativas, es decir que la identidad es un proceso dinámico y en constante cambio en las personas, influenciado por diversos aspectos sociales, económicos y culturales propios de un momento histórico específico, así como por los propios determinantes individuales. Desde esta perspectiva, es importante reconocer las condiciones que contribuyen a la formación de las personas, considerando las historias de vida como contextos en los que las personas se definen y redefinen a sí mismas a través de sus acciones (Rentería & Torres, 2023).

A pesar de los desafíos y el estigma asociados a la maternidad, algunas de las participantes contaron con un valioso respaldo durante esta transición.

Al compartir sus experiencias relacionadas con el embarazo y la crianza, estas estudiantes resaltaron el apoyo social que recibieron a pesar de las dificultades que enfrentaron.

En el estudio, algunas participantes enfatizaron la relevancia del apoyo recibido, ya que les otorgó una mayor confianza en sí mismas y las incentivó a continuar con sus estudios universitarios o buscar empleo. Este apoyo abarcó diversos aspectos, como el respaldo económico, emocional y psicológico proporcionado por sus familias, así como el apoyo brindado por el padre de sus hijos. Además, destacaron cómo sus amigos y miembros de la comunidad universitaria les ofrecieron su apoyo incondicional durante esta etapa de sus vidas.

Es fundamental comprender cómo las participantes han trazado las directrices de sus opciones vocacionales, guiando sus deseos y aspiraciones, y sopesando los conflictos que han surgido, lo que ha llevado a una reconfiguración de sus procesos identitarios en relación con sus propias percepciones y su integración con el entorno. En este sentido, las experiencias pasadas, los logros y los desafíos profesionales se han entrelazado en las narrativas de las madres universitarias. Estas narrativas no solo reflejan eventos individuales, sino que también están moldeadas por las expectativas sociales, los roles de género y las normas culturales.

La experiencia de convertirse en madre ha influido en la forma en que estas mujeres se perciben a sí mismas como mujeres, estudiantes y en su imagen futura como profesionales. Es evidente que la maternidad trae consigo cambios en los roles y las prioridades de las mujeres, lo que puede afectar su sentido de identidad, tanto femenina como profesional. En este contexto, muchas madres universitarias han experimentado una reevaluación de sus metas y valores profesionales, adaptándolos a las necesidades y responsabilidades que implica la crianza de sus hijos. Estos cambios revelan cómo las transiciones que atraviesan van moldeando los diferentes aspectos de su identidad.

Las estudiantes madres universitarias enfrentan una serie de desafíos en su camino hacia la formación profesional, los cuales pueden ejercer

un impacto tanto positivo como negativo en su desarrollo. Entre estos desafíos, se encuentran la discriminación de género, que aún prevalece en ciertos entornos académicos y laborales y puede dificultar su acceso a oportunidades y recursos. "… Dicen que es tiempo de que la mujer sea empoderada… yo no veo eso en la universidad, en clase un docente dijo, las mujeres vienen a la universidad a buscar marido, miren son muchas ahora a fines del año será la mitad, porque ya estarán planificando boda o baby shower… me sentí ofendida y tuve el valor de decirlo, pero el docente entre risa y seriedad dijo que los jóvenes de hoy en día no saben lo que quieren, no me pareció buena la forma cómo lo dijo…" (MF, 24 años, quinto semestre, Trabajo Social, 1 niña de 3 años). Asimismo, se presentan barreras estructurales, como la falta de políticas de apoyo específicas para conciliar la vida académica y la familiar, lo que puede limitar su participación y permanencia en la universidad. "… *Licen*, te voy a contar algo de muchas cosas que pasan en la U, en clases fui al aula con mi bebé de 5 meses, no había con quien dejar, soy madre soltera y mi mamá se fue a vender, la cosa que en curso la docente me dijo… señora, puede retirarse, no puede venir con su bebé, esta es universidad, no nos dejará trabajar, va a llorar, no tengo tiempo para esperar que se calle, retírese… yo me quedé *opa*, tuve que salir, no me atreví a decir nada, pero mi derecho es venir con mi hijito, ¿porque me *botaron?*, a pesar de que dicen que la universidad apoya y está libre de discriminación, yo he sido discriminada y echada de clases, ojalá hubieran espacios de diálogo sobre lo que nosotras las madres solas vivimos…" (MA, 26 años, séptimo semestre, Ciencias de la Educación, 1 niña de 1 año y medio)

Por otro lado, las expectativas sociales pueden ser una fuente de presión para las estudiantes madres, ya que se espera que equilibren exitosamente sus roles de madres y estudiantes, lo que puede generar tensiones y conflictos en su vida diaria. Estas expectativas también pueden influir en las decisiones de carrera de estas mujeres, quienes podrían sentirse limitadas en sus elecciones profesionales debido a los estereotipos y roles de género tradicionales. "En mi casa todos tenemos la idea que la profesión debe acompañar el género, es mal visto que una mujer conduzca un taxi

por ejemplo, o que un hombre sea peluquero…, mi papá quería que estudie magisterio y de niños de primaria, sentía de joven que estaba bien, pero no me gustaba la idea de enseñar a niños, porque siempre en colegio destacaba organizando salidas en el curso, preparar las horas cívicas, le hice caso a mi papá, pero no pude aprobar el examen, mi papá se decepcionó, estuve sin rumbo por un año más o menos y vine al Departamento de Psicología de la UMSS, me hicieron test y salió que puedo estudiar comunicación social y turismo, mi papá no se enojó, pero no me gustó lo que dijo, ah está bien, Comunicación Social es carrera de mujer, igual Psicología, puedes igual trabajar en un colegio como profesora, yo le dije que no sería profesora… Ahora estoy en noveno semestre y me gusta lo que estudio, investigar, estar al tanto de las noticias y crear contenido…" (LRR, 24 años, octavo semestre, Comunicación Social, 1 niña de 1 año).

A pesar de estos desafíos, muchas estudiantes madres universitarias también experimentan momentos de fortaleza y empoderamiento en su trayectoria académica y profesional. Ellas demuestran una gran resiliencia y determinación al superar obstáculos y alcanzar sus metas. La experiencia de la maternidad puede enriquecer su visión del mundo y su sentido de responsabilidad, brindándoles una perspectiva única que puede ser un elemento valioso en su desarrollo profesional.

4. Conclusiones

En este estudio, se analizaron las narrativas autobiográficas de estudiantes universitarias madres, con el objetivo de comprender la construcción de su identidad profesional y madurez vocacional. A través del análisis de los relatos, se identificaron categorías y subcategorías que revelaron aspectos relevantes de la experiencia de estas estudiantes con relación a su toma de decisiones vocacionales y desarrollo profesional.

Se encontró que la maternidad juega un papel significativo en la construcción de la identidad profesional de estas estudiantes. Muchas de ellas experimentaron obstáculos en su trayectoria educativa debido a un embarazo inesperado o dificultades económicas, lo que las llevó a replantear sus metas y prioridades. Sin embargo, también se observó

una importante capacidad de reflexión y autorreflexión en las narrativas, donde las estudiantes evaluaron críticamente sus experiencias pasadas y comprendieron cómo estas influyeron en su desarrollo profesional.

Las estudiantes atribuyeron un significado profundo a sus experiencias, encontrando propósito y dirección en su carrera profesional. Para algunas, esto implicaba contribuir a la justicia social y al empoderamiento de las personas marginadas, mientras que para otras significaba romper el ciclo de la pobreza a través de la educación. Estas atribuciones de significado guiaron sus decisiones y acciones en su trayectoria profesional, la vocación de servicio, escucha y ayuda a otros.

Además, se observó que las estudiantes exploraron identidades alternativas y consideraron trayectorias profesionales fuera de lo convencional. Participar en programas de intercambio cultural, les permitió sumergirse en otras culturas y conocer profesionales de diferentes campos, lo que amplió sus perspectivas y les abrió la puerta a posibilidades profesionales diferentes a las inicialmente consideradas.

En general, este estudio resalta la importancia de considerar el impacto de la maternidad en la construcción de la identidad profesional y la madurez vocacional de las estudiantes universitarias. La reflexión, la atribución de significado y la exploración de identidades alternativas son elementos clave en este proceso. Comprender estas experiencias puede contribuir a la creación de entornos universitarios más inclusivos y apoyar a las estudiantes madres en su desarrollo profesional y personal.

El artículo científico busca llevar a la reflexión del lector, destacando la relevancia del concepto de "trazar caminos", ya que se enfoca en la atención al proceso de construcción de la identidad profesional y el desarrollo vocacional de las estudiantes universitarias. A través de sus narrativas autobiográficas, estas jóvenes han demostrado cómo toman decisiones significativas en su trayectoria profesional, trazando su propio camino y enfrentando diversos desafíos en su búsqueda de crecimiento personal y profesional.

La reflexión, la atribución de significado y la exploración de identidades vocacionales alternativas han sido aspectos clave en este proceso, permitiendo que estas mujeres maduren y se empoderen en su camino hacia la construcción de su vida profesional. Comprender estas experiencias y la influencia de la maternidad en la formación de su identidad profesional ha destacado la necesidad y la importancia de crear entornos universitarios más inclusivos y de apoyo. Al reconocer y valorar las narrativas de estas estudiantes madres, se contribuye a promover su desarrollo profesional y personal, fortaleciendo así el camino hacia una sociedad más equitativa y empoderada.

Es importante reconocer y abordar estos desafíos para asegurar que las estudiantes madres universitarias puedan desarrollar plenamente su potencial académico y profesional. Implementar políticas de apoyo y promover una cultura inclusiva y equitativa en el ámbito educativo y laboral, son pasos fundamentales para facilitar su desarrollo y éxito en todas las áreas de sus vidas.

Bibliografía:

Barrón, S. (2004). Ruptura de la conyugalidad e individuación materna crisis y continuidad. *Las mujeres y los niños primero: discursos de la maternidad.* Ángeles de la Concha y Raquel Osborne (coords). Barcelona, España: Icaria, p.p. 229-254.

Bolivar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. enfoque y metodología.* Madrid, España: La Muralla.

Burgaleta, E. (2011). *Género, identidad y consumo: Las nuevas maternidades en España.* España: Universidad Complutense.

Camas, V. (2001). Olvido y vigencia de el campesino polaco en Europa y América. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, p.p. 211-240.

Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento.* Barcelona, España: Seix Barral.

Clandinin, J. & Connely, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.* San Francisco, CA, Estados Unidos: Jossey Bass.

Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* Medellin, Colombia: Universidad de Antioquia.

Cotter, D., Hermsen, J. M. & Ovadia, S. (2001). The glass ceiling effect. *Social Forces, 80(2)*, p.p. 655-681.

Figuera, P. (2015). Las transiciones: eje configurador del desarrollo de la carrera en el siglo XXI. *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona*, p.p. 10-13.

Fuller, N. (2010). Identidad Femenina y Maternidad: Una relación incómoda. *DEMUS (online).* Perú: Universidad Pontificia Católica del Perú.

Hays, S. (1998). *Las contradicciones culturales de la maternidad / The Cultural Contradictions of MoTherhood.* España: Paidós Ibérica Ediciones S.A.

Hernandez Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.*

Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative Inquiry, Volume 16*, p.p. 3-10.

Landin Miranda, M. D. & Sanchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, p.p. 227-242.

Martínez Miguélez, M. (2006). La Investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología. IIPSI,* 1(9), p.p. 123-146

Moya Morales, M., Gaviria Stewart, E. & Cuadrado Guirado, I. (2007). *PSICOLOGÍA SOCIAL.* España: Mc Graw Hill.

Palomar, C. (2004). Malas Madres: la construcción social de la maternidad. *Debate Feminista,* (30), p.p.12-34.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, p.p. 5-23.

Rentería, E. & Torres, C. F. (2023). Identidad profesional: proceso de configuración en el caso de dirigentes de organizaciones no gubernamentales. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho,* 15(2), p.p. 287-302.

Villalobos Torres, M. & Castelán García, E. (2017). RESILIENCIA: El arte de navegar en los torrentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, p.p. 280-301.

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y TRAYECTORIAS EN EL ESPACIO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

M.Sc. Saúl Marcelo Chinche Calizaya

PRESENTACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y TRAYECTORIAS EN EL ESPACIO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

M.Sc. Saúl Marcelo Chinche Calizaya

Presentación del artículo "La construcción de identidades y trayectorias en el espacio académico universitario" de Saúl Marcelo Chinche Calizaya.

El articulo examina las definiciones de la identidad como un proceso de carácter sociológico que tiene relevancia en la adaptación de los estudiantes beneficiarios del programa de becas individual a las actividades académicas de la universidad. En este sentido, se caracterizan las trayectorias académicas y su relevancia en la evaluación y consecuentemente la planificación de "estrategias, decisiones y políticas institucionales" para lograr mejores rendimientos de los estudiantes. Se revisa críticamente el desempeño de la Universidad en el Siglo XXI, y se propone la "comunidad como espacio social de encuentro cotidiano... la universidad como espacio de encuentro multicultural." Se concluye que la identidad, como "una intencionalidad... socioimaginaria un proceso de singularización y diferenciación individual y colectiva" es dinámica, sujeta a adaptaciones continuas y que es necesaria de comprender para planificar la enseñanza superior.

Pedro Ovio Plaza Martínez
TUTOR

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y TRAYECTORIAS EN EL ESPACIO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

M.Sc. Saúl Marcelo Chinche Calizaya

https://doi.org/10.5281/zenodo.10620074

Resumen

El concepto de identidad remite no solo a la descripción de un determinado tipo de relación con un objeto o fenómeno materializado; sino que también permite distinguir una intencionalidad eminentemente socioimaginaria. A ello se agrega que la identidad se caracteriza por ser un proceso socialmente válido de singularización y diferenciación; ambas consideradas en simultaneidad tanto individual como colectivamente. Por ello, conviene reconocer que la identidad, es una construcción eminentemente social que no descarta a la integración, al igual que a la exclusión de los seres humanos en el mundo. Es decir, puede apreciarse un doble proceso de construcción y de exclusión social.

Como todo acontece en la vida social, las identidades también se hallan continuamente en juego, confrontándose, poniéndose a prueba, en el contacto mismo con el mundo. En sentido amplio, las identidades en su condición de construcciones humanas, siempre corren el riesgo ya sea de transformaciones o bien de sufrir demoliciones. De hecho, las inadecuaciones temporales y las necesarias actualizaciones, así como las situaciones coyunturales favorables y los eventuales oportunismos, están siempre allí para provocar cambios o para hacer sentir alguna obsolescencia.

Palabras Claves: Identidad, subjetividad, pertenencia, comunidad, trayectorias, multicultural, interacción, arraigo, pluriuniversidad, posicionamiento ideológico, vida social.

Abstract

The concept of identity refers not only to the description of a certain type of relationship with a materialized object or phenomenon; since it also allows us to distinguish an eminently socio-imaginary intentionality. Added to this is that identity is characterized by being a socially valid process of singularization and differentiation; both considered simultaneously, both individually and collectively. Therefore, it is important to recognize that identity is an eminently social construction that does not rule out the integration as well as the exclusion of human beings in the world. That is to say, a double process of construction and social exclusion can be seen.

As everything happens in social life, identities are also continually at stake, confronting each other, putting themselves to the test, in contact with the world. In a broad sense, identities as human constructions always run the risk of either transformation or demolition. In fact, temporary inadequacies and necessary updates, as well as favorable current situations and possible opportunism, are always there to cause changes or to make some obsolescence felt.

Keywords: Identity, subjectivity, belonging, community, trajectories, multicultural, interaction, roots, multi-university, ideological positioning, social life.

1. Introducción

Abordar la identidad conduce a precisar sobre un asunto ampliamente recurrente a raíz de nuevos fenómenos emergentes de esta compleja contemporaneidad –globalización– y, fundamentalmente porque ella constituye un dispositivo clave de una realidad subjetiva que guarda una relación de sentido y complementariedad mutua y recíproca con la sociedad. Probablemente, desde la perspectiva psicológica la identidad debiera ser entendida como aquel sentimiento de pertenencia, sea este un territorio, grupo social, familia, religión, agrupación u otro. No obstante, lejos de promover un reduccionismo, respecto a encasillarla en la expresión de un mero "sentimiento", conviene admitir que es algo mucho más enrevesado, pues se trata de construcciones situadas en fenómenos de orden psíquico, pero también de factores eminentemente sociales.

En todo caso, bien podría señalarse que la identidad se va construyendo en una suerte de dialéctica entre el "otro" y "uno" mismo entre la similitud y la diferencia. O lo que es lo mismo, es un sentimiento de pertenencia, pero también es una construcción imaginaria que se materializa en el discurso de uso social que nos aproxima a entender el qué, porqué y para qué, obligatoriamente asociados a tales apropiaciones simbólicas que describen la relación con objetos singulares presentes en la vida social y que, al ser construcciones humanas, siempre corren el riesgo de ser transformadas o bien desintegradas por las inadecuaciones temporales; las necesarias actualizaciones, las situaciones coyunturales favorables y los eventuales oportunismos que siempre están allí para provocar cambios o para hacer sentir alguna obsolescencia.

Por último, indicar que la identidad no es solo un sentimiento de pertenencia, es más bien una especie de forma imaginaria de adscripción, un discurso y un actuar, según aquello que simplemente se ha asumido como propio.

2. Desarrollo

2.1. Aspectos Generales

Sin duda, hablar de la identidad, nos obliga a indagar con especial insistencia, en un tema ampliamente recurrente, a raíz de nuevos fenómenos propios de esta contemporaneidad caracterizada por una serie de interrogantes, complejidades e incertidumbres cómo es el caso de la globalización. Cómo bien señalan P. Berger y T. Luckmann (2016) "la identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y, en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad" (p. 216).

Si tomamos en consideración la definición planteada, podríamos afirmar que la realidad social subjetivamente construida y objetivamente vivida, cobra especial importancia cuándo esos mismos fenómenos favorecen a su vez, ciertas percepciones, inquietudes e incertidumbres que se anidan directamente en la subjetividad individual y colectiva. De ahí que esté concepto de identidad adquiere una especial resonancia social y política, con lo cual definitivamente no corre el riesgo de perder vigencia.

Probablemente, desde la perspectiva psicológica la identidad debiera ser entendida como aquel sentimiento de pertenencia, sea este un territorio, grupo social, familia, religión, agrupación u otro.

No obstante, lejos de promover un reduccionismo, respecto a encasillarla en la expresión de un mero "sentimiento", conviene admitir que es algo mucho más enrevesado; pues se trata de construcciones situadas en fenómenos de orden psíquico, pero también de factores eminentemente sociales. En todo caso, bien podría señalarse que la identidad se va construyendo en una suerte de dialéctica entre el "otro" y "uno" mismo entre la similitud y la diferencia.

> La identidad es, junto a un sentimiento de pertenencia, una construcción imaginaria que se traduce en la configuración de un discurso de uso social que se pretende así mismo como herramienta demostrativa del carácter de propiedad simbólica

> con los cuales se recubren diferentes tipos de objetos materiales o inmateriales (Baeza, 2008, p. 366).

Tomando en cuenta lo señalado, perfectamente puede establecerse que el elemento psíquico tiende a acercarnos a entender qué es simbólicamente propio –en este caso el objeto– y, por otro lado, el factor social nos acercaría al porqué y para qué, obligatoriamente asociados a tales apropiaciones simbólicas.

El concepto de identidad remite no solo a la descripción de un determinado tipo de relación con ese objeto, pues también permite distinguir una intencionalidad eminentemente socio imaginaria. A ello se agrega que la identidad se caracteriza por ser un proceso socialmente válido de singularización y de diferenciación; ambas consideradas en simultaneidad tanto individual como colectivamente. Por ello, no resulta equívoco visualizarla como una construcción eminentemente social que no descarta a la integración al igual que también a la exclusión de los seres humanos en el mundo. Es decir, puede apreciarse un doble proceso de construcción y de exclusión social.

Como todo acontece en la vida social, las identidades también se hallan continuamente en juego, confrontándose, poniéndose a prueba en el contacto mismo con el mundo. En sentido amplio y dada su condición de construcciones humanas siempre corren el riesgo ya sea de transformaciones o bien de demoliciones.

Siguiendo a Baeza (2008), las inadecuaciones temporales y las necesarias actualizaciones; las situaciones coyunturales favorables y los eventuales oportunismos siempre están allí para provocar cambios o para hacer sentir alguna obsolescencia. Las identidades al no tener fondo biológico o natural, solo constituyen construcciones psíquicas frágiles, aunque poseen un fondo estratégico existencial que les otorga una cierta flexibilidad, reafirmando el principio consustancial de ser provisoria.

De igual manera, tampoco es admisible la idea de identidades totalizadoras o unidimensionales. La vida moderna, en especial urbana,

fragmenta fuertemente a los sujetos en distintos escenarios de la actividad social. Es decir, los hace parte de una diversidad de círculos sociales en los cuales frecuenta, atomizando con ello su identidad entre los avatares propios de los distintos aspectos de la vida colectiva en los cuales debe intervenir; sean estos profesionales, sociales, culturales, políticos u otros.

Más allá que esto, podría representar una fragmentación negativa que constituye una posibilidad estratégica de fortalecimiento de un "YO" que a su vez, multiplica sus experiencias y sus aprendizajes sociales. De ahí que, bien podríamos afirmar que somos una pluriidentidad, un conjunto multifacético de construcciones identitarias según lo requiera el espacio-tiempo que ocupamos ocasional o provisoriamente.

Finalmente debemos señalar que la identidad no es solo un sentimiento de pertenencia, es más bien una especie de forma imaginaria de adscripción, un discurso y un actuar, según aquello que simplemente se ha asumido como propio.

2.2. La identidad como resultado de negociaciones situadas

Ante la complejidad que representa abordar la realidad y al mismo tiempo ser parte de ella, las personas continuamente suelen utilizar categorías para introducir procesos lógicos de comprensión, análisis y, por ende, simplificación respecto a los sucesos presentes en la realidad social. Dentro ese proceso, las personas construyen tales categorías donde además de adscribirse, también proceden a atribuir y situar a los "otros" en determinados grupos con ciertas afinidades como ser raza, creencias, sexo, cultura, grupo social, entre otros. Precisamente, de esta forma de categorización efectuada por las personas, emerge el "nosotros" donde se inscribe él como sujeto y los integrantes del mismo como tal y, en la otra vereda, están "ellos" donde se sitúan a miembros de otros grupos. Ello hace referencia a la:

> Identidad socialmente construida presenta una cara personal, individual, que recoge los aspectos que nos hacen únicos,

> peculiares y otra cara, social, que aglutina las características compartidas con nuestros semejantes en el seno de diferentes grupos (Peris P. & Agut N., 2007, p. 1).

A partir de este interjuego dinámico es perceptible apreciar un sentido de identidad social, una adscripción, "una especie de autoconcepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social" (Peris P. & Agut N., 2007, p. 3). Ello no es estático, pues existe una suerte de continua movilización en el afán de pertenecer o formar parte –como es lógico–, de ciertos grupos socialmente mejor valorados; el cual no podría ser absoluto sino más bien relativo, introduciendo con ello la noción de discriminación positiva que, en un sentido tienden a incrementar la autoestima y, en otro sentido, moviliza a aquellos grupos menos favorecidos a recurrir a nuevas estrategias para mejorar su identidad y sentido de pertenencia.

De acuerdo a Navarrete (2015), la identidad encierra un abordaje por demás complejo y a la vez polémico que abarca desde la búsqueda incesante de la identidad metafísica última que pueda determinar quiénes somos, hasta el análisis y comprensión de los procesos de constitución de las identidades. Este último permite reconocer el carácter plural, contingente, abierto y flexible de este proceso, así como de la rica subjetividad que ella encierra, aunque sin olvidar que en ese ejercicio no es posible construir un único significado para un significante, pues la relación entre el significante y el significado es necesariamente contextual e histórico.

Asumiendo dicha postura, queda claro que la identidad está sujeta a continuas mutaciones que hacen entrever que el concepto es por esencia polisémico, apreciándose dos identidades en el sujeto: una social y otra personal. La primera refiere a la "manera en cómo el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete a su personalidad social" y, la segunda "es inseparable de las identificaciones colectivas que dibujan los estereotipos sociales" (Dubet, 1987, p. 520).

Queda claro que la identidad social al ser producto de la historia y el contexto, también está subordinada a la acción social; por cuanto el sujeto puede sentir un sentido de pertenencia y arraigo referencial hacia un grupo, más nunca definitorio. De igual forma, se deduce que la identidad del sujeto no está determinada por la sociedad, pues existe una cultura con tradiciones, costumbres en las que se inserta y desde ahí decide qué debe o puede incorporar de ese contexto a su proceso de constitución identitaria.

Lo cierto es que tanto la identidad personal como la social no son unidimensional es por existir múltiples dimensiones de polos identitarios, asemejándose a la configuración de "una categoría aporética –dubitativo–, esto es, imposible pero necesaria"; cuya construcción se da en la "práctica social a partir de representaciones mentales (actos de percepción y apreciación de conocimiento y reconocimiento) y de representaciones objetales (cosas o actos)" (Navarrete, 2015, p. 472).

Tales representaciones, a decir de Bourdieu (1982). se hallan en constante lucha por el poder. Los móviles que impulsan las luchas están enfocados en "hacer ver y de hacer creer, de hacer conocer y hacer reconocer, de imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social" (p. 475).

Al parecer, ello podría explicar la motivación intrínseca del sujeto por buscar identificarse con los "otros"; para saber quién es y qué lugar o posición ocupa en un determinado espacio social; pero también al mismo tiempo, el sujeto necesita diferenciarse de los "otros" para sentirse "uno mismo" desde un "yo" diferenciado, único, genuino y separado de los otros. En todo caso, en la "construcción de la identidad (ser percibido que existe fundamentalmente en virtud del reconocimiento de los demás), se halla en juego la imposición de percepciones y de categorías de percepción" (Bourdieu, 1982, p. 478).

Continuando con este análisis, es pertinente señalar que actualmente la identidad ya no puede ser vista como esencia de unificación e integración, dado que se encuentra fragmentada, fracturada, y más aún, construida de manera múltiple a través de los discursos, prácticas y posiciones entrecruzadas y antagónicas. Esto conduce a visualizarla:

> Desde la diferencia como expresión de diversidad, esto es, el reconocimiento de las minorías, de los excluidos, que tienen posibilidad de visibilidad social solo a partir de los otros, es una negociación desde la presencia del otro que, en el caso de la multiculturalidad, asegura al sujeto nacional auténtico, pero nunca podrá garantizar su visibilidad o verdad (Navarrete, 2015, p. 473).

Como indica Navarrete (2015), la temporalidad culturalmente definida, permite trabajar la identidad, en razón a que el sujeto se constituye a sí mismo a partir del contexto y referente cultual en el cual esta inserto. Es ahí, desde tales referentes sociales culturales y temporales donde emerge la identidad, pero siempre en relación con los otros; pues la identidad siempre se construye desde la diferencia que se asume a sí misma, reconociendo que el otro existe, pero desde su lugar, tal y como es.

2.3. Trayectorias académicas como procesos de visibilización en el espacio universitario

Desde una perspectiva política y educativa se viene dando un proceso reconocimiento de la educación superior como un derecho y, consecuentemente, se ha centrado la mirada en la Universidad pública.

> Las reflexiones acerca de quiénes son los sujetos que acceden al nivel, cuáles son las condiciones institucionales, curriculares, normativas y simbólicas en que lo hacen y cuáles son las posibilidades reales de egreso, han comenzado a ocupar un lugar destacado en la agenda de la educación superior (Ros, *et al.*, 2017, p. 19).

No podría estar ausente en este análisis, la incorporación de otros factores que la complejizan aún más como la tendencia inevitable de la masificación y consecuente ampliación de la matrícula de las universidades públicas que se han visto interpeladas en su capacidad de infraestructura, mobiliario y personal docente ante el ingreso ascendente de nuevos sujetos que integran el espacio universitario.

Al parecer, en esta dirección, "la función social de la universidad se resignifica a partir de la responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas. (Ros, *et al.*, 2017, p. 19).

Lejos de ahondar positivamente en la educación como un derecho, es menester procurar desentrañar aspectos naturalizados que tienden a constituirse en barreras que obstaculizan cumplir efectivamente con este derecho; pues ampliarlos, supone inevitablemente un incremento de la matrícula, una masificación de la población universitaria que estudiará durante más tiempo; la provisión de una oferta curricular de calidad sustentada en la mejora continua, la equidad, igualdad e inclusión.

> Así, la universidad tiene la responsabilidad de proponer la reflexión, el pensamiento crítico que ponga en tensión el proceso democratizador con algunas decisiones, prácticas y posicionamientos que pueden no generar condiciones para que todos habiten la institución universitaria (Pacífico, *et al.*, 2017, p. 10).

Bajo tal orientación, resulta esencial plantear el diseño e implementación de dispositivos de articulación que posibiliten la inclusión educativa. Como indica Pacífico, *et al.* (2019), es indispensable construir conocimientos en torno a los perfiles de quienes ingresan a las universidades para conocer sus percepciones y valoraciones respecto a los recorridos académicos experimentados, sin dejar de prestar atención a la propia institución y su quehacer cotidiano que, generalmente, presenta lógicas y reglas de funcionamiento diferentes; actores con distintos propósitos e intereses y en cuya dinámica, se insertan los estudiantes en tránsito y repletos de expectativas e incertidumbres.

Ahora bien, siguiendo a Ros, *et al.* (2017, p.p. 19-20), la configuración del estudiantado universitario debe considerar dos categorías: estudiantes universitarios y trayectorias académicas. El estudiante como tal, no es reductible a su papel que cumple o a su condición que lo sitúa en el espacio universitario; pues elabora una experiencia que articula una

manera de ser joven y una relación con los estudios. Por lo mismo, el estudiante es un sujeto que vive en el encuentro de la juventud y la universidad.

Bajo esa condición y sumando a ello los procesos de masificación y ampliación de la matrícula universitaria, es previsible apreciar una heterogeneidad de sujetos que son acogidos en el espacio universitario, por lo que las trayectorias no deben pensarse de la homogeneidad que supone prestar atención a las transiciones que experimentan los estudiantes sean estos de cambios profundos e integración a nuevas dinámicas de funcionamiento tanto en términos académicos (implica desplegar cierto capital cultural y cognitivo acordes al nivel de exigencia) y sociales (desarrollo de habilidades y nuevas pautas de interacción entre pares y docentes).

De ahí que abordar las trayectorias académicas permite adentrarnos en arquetipos perfectamente delineados que dan cuenta de recorridos, desplazamientos y progresos logrados en determinados periodos de tiempo por los jóvenes universitarios. Mas allá de contemplar abiertamente progresos académicos traducidos en aprobación de ramos de un currículo, cuyo propósito es alcanzar niveles profesionalizantes; debería permitir visibilizar contextos propios de una cotidianeidad en las que se entrelazan dinámicas e interacciones comunicacionales; de convivencia cotidiana que externalizan encuentros y desencuentros al interior de una cohorte de estudiantes que mantienen atributos relacionados con un periodo de inicio y finalización (permanencia, rendimiento y/o desempeño académico, edad, sexo, promedio).

En esa dinámica, no resulta extraño apreciar diferentes maneras de desempeño y avance experimentados en una cohorte de estudiantes que caracterizan las formas de transitar por la institución universitaria. Con ello, aceptamos que las trayectorias permiten identificar que un estudiante con recorrido impecable es quién avanza y aprueba sus materias con notas altas conforme a los plazos establecidos en un plan de estudios; o en el otro sentido, clasificar a estudiantes con altos índices de reprobación,

promoción paupérrima de materias de un plan de estudios; notas bajas que tienden a rezagar significativamente su avance académico.

Lo cierto es que el estudio sobre trayectorias académicas debería orientar procesos de evaluación de un complejo de factores que, por un lado, inciden en el transitar de los jóvenes en el espacio universitario y, por otro, coadyuvan a clarificar estrategias, decisiones y políticas institucionales conducentes a su mejora.

La trayectoria se define como el "recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico" (Martínez F. , 2000, p. 60). Por otro lado, una de las definiciones más utilizadas refiere a la:

> Cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa en un establecimiento escolar desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que definen el plan de estudios" (Altamira, 1997, p. 27).

Las definiciones planteadas, sitúan al estudiante como el objeto de estudio, donde la trayectoria se aboca a establecer procesos y experiencias transitadas en un periodo de tiempo, además de considerar factores de orden cuantitativo y cualitativo que aporten a precisar el rendimiento académico alcanzado. Ahora, el problema es "cómo cuantificar el comportamiento escolar o cómo determinar los factores que deben tomarse en cuenta para analizar este proceso, ya que son constructos que deben ser definidos a partir de datos empíricos" (Ortega, *et al.*, 2015, p. 26).

Al respecto, se han planteado algunos consensos al interior de la comunidad académica respecto a los alcances del mismo y que debe enfatizar en aspectos relacionados con el avance y rendimiento escolar basándose en conceptos de continuidad, aprobación eficiencia y rendimiento durante un periodo de tiempo regulado. O lo que es lo mismo, la trayectoria debería permitirnos situar el tiempo en un espacio, pues éste se constituye en una especie de unidad de sucesión diacrónica de

puntos recorridos que describe una dimensión temporal de prácticas en el que se pueden apreciar ritmos y periodos de duración experimentados (continuidad, discontinuidad, intervalos).

> Un abordaje comprensivo del recorrido de los estudiantes en su contexto educativo, requiere de considerar la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio. Esta contextualización de la trayectoria ofrece una lectura de proceso, de discontinuidad y continuidades de una práctica particular: la estudiantil (Guevara & Belell, 2013, p. 47).

En todo caso, una apreciación general permite establecer que la trayectoria académica podría dar cuenta de una regularidad en términos analíticos debidamente contrastados en un plan de estudios, la secuencia de asignaturas correlativas en forma vertical u horizontal, materias optativas entre otros criterios que adquieren significación en tanto son útiles para explicar la construcción o reconstrucción de recorridos o trayectorias académicas.

> La reconstrucción de la trayectoria implica también la descripción analítica del recorrido: qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico. Este análisis comprensivo focaliza el recorrido que los estudiantes realizan en el marco de las estructuras formales de aprendizaje establecidas por el plan de estudios, los ritmos en que se cubren las asignaturas, las materias que se aprueban y reprueban, y las calificaciones obtenidas (Guevara & Belell, 2013, p. 47).

En tal sentido, la trayectoria da cuenta de la continuidad o discontinuidad con la que se desplaza el estudiante en el espacio universitario. Precisamente, ese espacio está representado por el Plan de Estudios de la carrera elegida. La trayectoria o recorrido académico "traduce el itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución" (Guevara & Belell, 2013, p. 47).

Su aplicación resulta útil a la hora de visibilizar y detectar tendencias de aprobación o reprobación, la continuidad de recorridos conforme a un itinerario de tiempo previsto (periodo de formación), posibilitando contar con datos precisos acerca de las razones –logros o fracasos– que dan lugar a los retrasos, reprobación, repetición en el espacio académico, valorando en todo momento, aquella trama compleja de vivencias de un currículo experimentadas por los estudiantes en tanto constituyen sujetos sociales que recorren o transitan un itinerario.

2.4. La comunidad y la universidad como espacios de apropiación, resistencia y negociación

Abordar la idea de universidad representa por sobre muchas otras cosas, una tarea bastante compleja al ser un centro de investigación y de enseñanza, generadora de conocimiento, ciencia, tecnología e innovación al servicio de una sociedad. Es también la principal institución que ofrece oportunidades de formación disciplinar, además de constituirse en una comunidad heterogénea que configura interacciones de diverso nivel entre sus actores.

2.4.1. La Universidad en el Siglo XXI. Una mirada crítica sobre su desempeño

Los Estados-nación están en la obligación de garantizar las oportunidades de acceso a la educación superior por dos razones fundamentales. La primera, está ligada a su evidente contribución al aseguramiento de múltiples beneficios para las personas que acceden a ella como para la totalidad de la sociedad; traduciéndose en el mejoramiento de la calidad de vida, el acceso a nuevos y mejores condiciones de empleabilidad y remuneración acorde a las capacidades y especialidades obtenidas en la formación universitaria, además de elevar sustancialmente el capital cultural de una sociedad. La segunda refiere a su vinculación directa con el desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación que hacen parte de la sociedad del conocimiento tan indispensable para el desarrollo sostenible y la nueva revolución industrial.

Este nivel educativo, guarda estrecha relación con la "construcción de un proyecto individual de desarrollo, facilita la participación en la sociedad del conocimiento y facilita un proceso de aprendizaje continuo y una mayor adaptación a la vorágine de cambios que afectan nuestra sociedad" (Valenzuela & Yáñez, 2022, p. 11).

De manera específica, en el caso de la sociedad, la educación superior permite un "mayor desarrollo y bienestar al ser una de las principales fuentes de producción de conocimiento e investigaciones y fomentar el progreso y la incorporación de innovaciones" (Valenzuela & Yáñez, 2022, p. 11). Punto aparte merece referirnos a las capacidades de producción, reproducción y transferencia de conocimientos aplicables a la resolución de problemas concretos emergentes (medio ambiente, cambio climático, desarrollo sostenible y otros) que, a su turno, provocan tensiones y desequilibrios que deben ser resueltos por el capital humano formado en las Instituciones de Educación Superior.

En el presente siglo, la universidad ha experimentado cambios medulares en su misión y rol tradicional de producción y reproducción de conocimiento científico aplicado, para dar paso a constituirse en un espacio de interacción social para los diversos actores que conviven cotidianamente en ella. Esto último ampliamente impulsado por el fenómeno de la masificación y el incremento de la matrícula universitaria que ha permitido ampliar la cobertura de formación profesionalizante.

De hecho, los procesos de masificación en el ámbito de la educación superior representan uno de los fenómenos sociales más significativos experimentados desde la segunda mitad del siglo XIX, caracterizado por la emergencia de la:

> Gratuidad de la enseñanza superior como marco de referencia habilitante, el ingreso universitario mayoritariamente irrestricto, las políticas educativas de ampliación de la oferta en este nivel de enseñanza, la mayor cobertura en el nivel medio, la permanencia de pautas culturales de valoraciones de la educación como vía de ascenso social, entre otras cuestiones, integran la compleja red de

> variables que han contribuido y contribuyen a la ampliación de las bases de reclutamiento de estudiantes universitarios (Cerezo, 2015, p. 8).

Tales cambios fueron favorecidos por la obligatoriedad y la universalización de la enseñanza media, cuyo efecto inmediato fue el incremento sustancial de las tazas de escolarización secundaria en Latinoamérica. No obstante, más allá de la obligatoriedad de la educación básica y media, no ha sido posible evitar la persistencia de desigualdades sociales en las instituciones educativas.

Tal como señala Cerezo (2015), en el caso de las universidades, el aludido proceso de masificación si bien permitió el ingreso de ingentes cantidades de estudiantes provenientes de grupos sociales menos favorecidos a espacios tradicionalmente ocupadas por grupos de élite, dando paso a eliminar aquella "universidad reservada para unos pocos". Pero esta ampliación de la matrícula universitaria resultante de la masificación y acceso efectivo de jóvenes de diversos estratos sociales al espacio universitario no garantiza la permanencia y aprobación y titulación; pues intervienen otros factores propios del campo educativo tales como la fragmentación, segmentación y las ofertas diferenciadas que tienden a afianzar la vigencia de desigualdades sociales de origen.

Otro aspecto que no puede soslayarse en este análisis, gira en torno a las transformaciones sociales, políticas y económicas que inciden en el quehacer cotidiano de las universidades, pues inexorablemente la sitúan en el centro de la propia reflexión, respecto al lugar desde el cual interviene como entidad que genera la producción y reproducción de conocimiento científico, pero fundamentalmente su aporte en la:

> Producción de interpretaciones culturales de la realidad, sobre su papel de mediadora cultural en las relaciones entre estado y sociedad, y sobre la naturaleza de su carácter público. En ese camino auto-reflexivo, la universidad pública intenta analizar las condiciones de posibilidad para remontar diferentes obstáculos en aras de recuperar su capacidad de influencia en el estado y en la sociedad (De Sousa S., 2007, p. 7).

Lograr tales anhelos, exigen repensar las condiciones y capacidades internas de sus actores con el devenir histórico de las transformaciones de una sociedad dinámica, cuyo complejo tejido social multicultural y pluralista interpela continuamente a la universidad a construir nuevos modos y formas de interacción con la sociedad y la realidad, restableciendo la responsabilidad social de la universidad en la interpretación de la cuestión nacional e internacional, sin dejar de lado su autonomía como principio fundante de su razón de ser en la sociedad. Precisamente, la:

> Idea de concebir a la universidad como una institución social de referencia para los sujetos que viven y transitan en ella su vida cotidiana (…) implica considerarla mucho más que un lugar de construcción y reproducción del saber, ya que es verla también como un espacio de socialización y construcción de ciudadanía efectiva (Tonon, 2012, p. 515).

Al ser un escenario eminentemente social, la universidad no es ajena a las influencias de orden político e ideológico, tanto internas como externas y que continuamente suelen generar encuentros y desencuentros de ideas pensamientos, planes programas y proyectos emergentes, producto de las dinámicas de interacción que se generan entre aquello prescrito por el Estado, lo definido por la misma universidad en apego a su autonomía, además de los fines y objetivos que la sustentan. O, en el otro sentido, la convivencia cotidiana de sus actores que, comparten teorías y un sinnúmero de experiencias que aportan significativamente a construir y desarrollar conocimientos en el individuo, la sociedad y la cultura.

2.4.2. La comunidad como espacio social de encuentro cotidiano

La comunidad siempre ha existido desde tiempo remotos y es consecuencia natural de la condición humana, Es decir, representa la condición social innata del hombre. La comunidad posee esa capacidad de aglutinar individuos unidos por una compleja trama de relaciones sociales, objetivos, valores e identidad; además de compartir un sistema comunicacional (lenguaje), cultura, territorio, religión, entre otros factores que los agrupa y constituye, voluntaria y espontáneamente.

A ello se agrega, la existencia de límites o restricciones a los procesos de interacción y dinámicas movilizadoras que habitualmente tienen lugar al interior de la comunidad, tales como aquellos rasgos y características distintivas que definen su identidad (intereses, gustos, objetivos); la existencia de fuertes lazos que aseguran la unidad del grupo, la estabilidad, armonía, la aplicación de reglas y pautas de conducta que legitiman su vigencia y subsistencia en el tiempo ampliamente reforzada por los principios, valores y costumbres.

La vigencia de una comunidad se sustenta en las interacciones cotidianas de los miembros que la integran, la cultura, valores, objetivos tradiciones y creencias; las que sumadas a la voluntad orgánica de organización social respaldadas por lazos de consanguineidad (origen biológico), el lugar o territorio que otorga asentamiento, estabilidad, posesión; además del espíritu de su constitución basados en la convivencia solidaria y la tradición que aportan una mayor aprehensión de conocimientos e identidad colectiva que regula internamente el comportamiento social de sus miembros. De ahí que la comunidad se compone del:

> Grupo humano enmarcado en un espacio geográfico determinado que comparte, en lo fundamental, comunión de actitudes, sentimientos, tradiciones y, unos usos y patrones lingüísticos comunes correspondientes a una lengua histórica o idioma; con las características propias que le permiten identificarse como tal (Causse, 2009, p. 6).

Tal como señala Zuñiga (2020, p. 200), la comunidad inexorablemente requiere de la presencia de un anclaje físico para desarrollarse plenamente; haciendo ver que el concepto de territorio, no queda reducida a la noción de hecho geográfico que, si bien es un atributo que otorga profundidad a la realidad comunitaria, supone también admitir que, dentro de un mismo espacio, pueden coexistir un sinfín de subcomunidades de diferente composición, intereses e inclusive de diferente volumen, dejando abierta por un lado, la posibilidad que unas estén integradas a otras; cuyas dinámicas bajo ninguna circunstancia trastocan el entorno

local que se mantiene incólume para la construcción y el mantenimiento de la identidad comunitaria. Por otro lado, refuerza la noción de la no existencia de grupos poblacionales herméticamente cerradas.

En la comunidad, es poco menos que improbable aspirar a construir homogeneidad o uniformidad, pues debe entenderse que, en su interior, más bien se traslapan inclusiones, diversidades que promueven la heterogeneidad, la inclusión de aquello múltiple y que otorga sentido a la configuración de una genuina interacción cotidiana con lo diferente. Por ello los individuos deben estar predispuestos a tolerar y aprender a valorar, reconocer e integrar aquello diverso con lo tradicional o estable existente; afianzando el arraigo, la identidad, responsabilidad y apoyo mutuo; sin dejar de lado, el interencuentro cara a cara que legitima la reciprocidad de compartir deberes y responsabilidades en tanto sujetos que son parte de ella.

La comunidad tiende a consolidarse en tanto el sistema de relaciones sociales se profundizan pero que al mismo tiempo se van diversificando. Es decir, resulta inexcusable la existencia de un soporte de referencia vital en el cual tiene lugar prácticas y convenciones cotidianas que otorgan identidad y legitimidad al interior del grupo social. Pero a partir de ello, y producto de las interacciones, es posible apreciar nuevas y renovadas formas de relacionamiento entre sus integrantes; las cuales no serían posibles sin la presencia de lógicas de reciprocidad tan necesaria para visibilizar y al mismo tiempo consolidar el reconocimiento mutuo de una necesidad que solo puede ser alcanzado o satisfecho por medio de la comunidad.

Al respecto, Zuñiga (2020), considera que "no debemos, sin embargo, entender la reciprocidad como una lógica que produzca un tipo de interacción abarcadora de la totalidad de la vida de los individuos y que comprometa a éstos in perpetuum" (p. 201).

Si bien la reciprocidad aporta en la configuración de interacciones al interior de la comunidad, bajo ninguna circunstancia su propósito podría ser el de construir intervenciones y participaciones uniformes

entre sus integrantes, pues los individuos actúan guiados por intereses específicos más allá que en esa acción estén presentes lazos sentimentales o compromisos incondicionales. En todo caso, tal como afirma Zuñiga (2020), los compromisos de una determinada causa colectiva necesariamente residen en el individualismo, el interés y voluntad de las personas que, por lo general, reside en lograr la autorrealización y el reconocimiento al interior del colectivo social.

2.4.3. La Universidad como espacio de encuentro multicultural

El contexto que caracteriza el advenimiento del siglo XXI ha trastocado notablemente los modos de organización de los Estados-nación al igual que las entidades sociales que en ella subsisten, pues ha consolidado la emergencia de un mundo globalizado, polarizado con fuertes tendencias que vislumbran procesos de interdependencia e integración asimétrica no solo de orden económico (ingresos, riqueza, bienes) sino también disparidades vinculadas con la producción y desarrollo del conocimiento, la ciencia, tecnología e innovación, acciones que, definitivamente interpelan al quehacer de las universidades. Más aún si tomamos en cuenta que el conocimiento junto con la ciencia, tecnología e innovación se han constituido en piezas claves del desarrollo económico y social en todas las regiones del planeta.

No obstante, es también perceptible que las universidades han quedado un tanto marginadas en cuanto a la producción de ciencia y tecnología; pues ha emergido un conglomerado de comunidades y equipos de investigación ajenos al espacio universitario situándola en un plano secundario. A ello se agrega cierta tendencia a relegarla y subyugarla de las grandes discusiones y debates nacionales respecto a la situación social, política y económica que atinge a los gobiernos nacionales.

Al respecto, Santos (2007), señala que las universidades se han visto interpeladas por el estado y la sociedad en tanto se abocaron de consolidarse como un modelo de universidad basada en el conocimiento disciplinar; aunque las más de las veces, vislumbrando un proceso de producción descontextualizado en relación con la sociedad.

Tal realidad es resultante de una crisis que posee al menos tres aristas. La primera da cuenta de la pretendida búsqueda de una incipiente hegemonía distorsionada por la falta de respuestas frente a las contradicciones emergentes de las funciones tradicionales propias de la universidad y las procedentes de una sociedad que demanda la producción de nuevos patrones culturales, medios y conocimientos instrumentales tan necesarios para la formación de mano de obra calificada requerido por el vigente patrón de desarrollo capitalista. Al no tener respuestas a tales demandas, el Estado y los agentes económicos buscaron respuestas fuera de la universidad.

La segunda, refiere a una crisis de legitimidad traducida en una institución que ya no tiene la capacidad de generar consensos en cuanto a la jerarquización de saberes especializados ampliamente condicionadas por las restricciones de acceso y regulación por un lado y, en el otro sentido, por las exigencias sociales y políticas de democratización de la universidad. Finalmente, la tercera evidencia la crisis institucional que pone en vilo la vigencia y reivindicación de la autonomía, los valores, fines y objetivos de la universidad, ante la presión sistemática de pretender someterla a criterios de eficiencia, eficacia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

A menudo, se critica con "cierta justificación que la universidad se ha situado por encima de la sociedad; en una posición equidistante y aséptica de los problemas de las comunidades sociales y territoriales en las cuales ellas están insertas" (Bernal & Masera, 2009, p. 2). Pese a la crisis institucional experimentada, resulta innegable su gran capacidad de convocatoria, prestigio académico, científico e imagen reconocida por los sectores de la sociedad y el Estado; aunque debe trabajar en la construcción de mecanismos de articulación de sus capacidades, potencialidades y aptitudes con las necesidades de desarrollo demandadas por la sociedad.

Como era de esperarse, la modernidad en la que nos hallamos inmersos dio paso a la emergencia de un nuevo modelo de universidad además de la concretización de una nueva triada: Universidad-Conocimiento-Estado,

cuya consecuencia directa fue la emergencia de nuevas relaciones entre ciencia y poder. De hecho, la interacción dinámica "Estado y sociedad afectó los paradigmas científicos y la Universidad fue comprometida en la producción científica y tecnológica para el mercado o el Estado y ello condicionó su autonomía académica y científica" (Bernal & Masera, 2009, p. 2).

La ciencia y su desarrollo nunca fue un asunto abstracto y menos autónomo, pues se halla imbricada por la esfera de lo político, a consecuencia de que el conocimiento y el poder están inexorablemente conectados a una sociedad que se moviliza bajo sus propias dinámicas así como la externalización de ciertas lógicas de un mercado y de un poder imperante, lo cual nos lleva a una discusión acerca del conocimiento en términos éticos: "si la universidad pública debe dejarse o no dominar por las lógicas del poder o por las lógicas del mercado" (Bernal & Masera, 2009, p. 3). O lo que es lo mismo, qué tipo de universidad buscamos constituir: una que se encuentre al servicio del mercado industrial y sus demandas o, en otro sentido, una universidad para el Estado y la sociedad en su conjunto.

Más allá de estas apreciaciones, queda claro que la universidad:

> Debe colaborar a definir aspiraciones y posibilidades a largo plazo, sin perder el presente; debe ayudarnos a trascender lo inmediato y lo instrumental para explorar dónde ha estado la civilización humana y hacia dónde debe ir; debe preparar para hacer posible nuestro futuro (Ruiz & López, 2019, p.p. 12-13).

Ahora bien, corresponde referirnos a la universidad como espacio multicultural en el que interactúan diversidad de actores sociales que, a su modo proporcionan dinámicas de negociación y posicionamientos ideológicos cual caldo de cultivo que revitaliza la vida cotidiana del espacio universitario. Ello es ampliamente comprensible en razón a que la universidad se halla vinculada a una sociedad y su grandes necesidades y demandas de desarrollo que, como centro de producción, desarrollo de ciencia y conocimiento, busca satisfacer a través de la investigación

científica y tecnológica desarrollada al interior de sus aulas y laboratorios; sin descartar la vigencia de su rol democratizador de saberes y la diversidad de sus actores; reflejando con ello, la vigencia plena del desarrollo y producción de un conocimiento plural construido socialmente.

En sintonía con esta apreciación, se encuentran los aportes de Santos (2007), quien considera que el desafío de las universidades públicas es superar aquel conocimiento "universitario" cuya tendencia disciplinar homogeneizante no ha hecho otra cosa que impulsar la mercantilización de la ciencia y, con ello, deslegitimizar la propia universidad. Frente a ello plantea la "pluriuniversidad" que es "contextual, aplicado, heterogéneo y con tendencia a ser productivo en sistemas abiertos, menos perennes y desarrollado en organizaciones flexibles y con menos jerarquizaciones" (p. 13)

Probablemente, a modo de critica reflexiva, convenga señalar que las "universidades se encuentran asentadas en espacios multiculturales, muy complejos", pero que, en un claro contrasentido, aún "siguen adoptando esa vieja postura eurocentrista y colonizadora de los orígenes" (Padilla, 2011, p. 3).

Aquella pretendida tendencia de homogeneización cultural nunca fue posible alcanzar en el mundo moderno, pues continuamente se dan brotes de reivindicación de una gran diversidad de pueblos, etnias y grupos sociales que luchan por preservar sus principios, normas y valores ancestrales, resistiendo a ser subyugadas por aquellas propensiones de implantar una dominación cultural por un Estado-nación que, integrado "al esquema de globalización, cuenta con las universidades para la integración regional de todos los pueblos, a la supuesta cultura universal, la cultura occidental, civilizatoria, hoy hegemónica" (Padilla, 2011, p. 3).

Por ello, resulta imperativo superar aquella intencionalidad (homogeneización cultural) utópica y sinsentido que además de promover un neocolonialismo moderno tiende a debilitar la identidad cultural que representa un factor de primer orden para la sociedad y, principalmente

para la universidad y su labor de producción, preservación, difusión, creación y recreación de la cultura. En su lugar, la universidad debe fortalecer y consolidar las genuinas expresiones culturales elaboradas al interior de la sociedad, los pensamientos discursos y valoraciones de la vida cotidiana que consolidan la conciencia colectiva.

> La función cultural de las universidades tiene una especial importancia en un mundo globalizado que, a través de otras influencias, tiende a la masificación mimetizante de la expresión cultural y a la correspondiente pérdida de identidad de los conglomerados humanos. La rica pluralidad de la globalización sólo se puede realizar desde la especificidad del sentido de cada grupo que la integra, y éste sólo lo otorgan aquellas cosas que valora cada colectividad y las propias manifestaciones de su vida, es decir, la propia cultura (Mayorga, 1999, p. 30).

Lo cierto es que la universidad es un agente activo de mediación del acervo y la identidad cultural de un Estado-nación, además de ser creadora de escenarios democráticos de respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias entre expresiones culturales. Ello es ampliamente perceptible al ser una instancia vital que promueve la creación, definición, control y simbolización de representaciones, pensamientos, acciones y discursos que emergen al interior de sus principales actores (autoridades, docentes, estudiantes).

3. A modo de conclusión

El concepto de identidad remite no solo a la descripción de un determinado tipo de relación con ese objeto, pues también permite distinguir una intencionalidad eminentemente socio imaginaria. A su vez, se caracteriza por ser un proceso socialmente válido de singularización y de diferenciación; ambas consideradas en simultaneidad y tanto individual como colectivamente. Por ello, es una construcción eminentemente social que no descarta a la integración, al igual que a la exclusión de los seres humanos en el mundo.

Es decir, puede apreciarse un doble proceso de construcción y de exclusión social, hallándose continuamente en juego, confrontándose y poniéndose a prueba en el contacto mismo con el mundo y, dada su condición de construcciones humanas, siempre corren el riesgo ya sea de transformaciones o bien de desintegradas o derrumbadas.

Por la dinámica que pera la interior de las sociedades, las identidades están expuesta a continuas mutaciones que hacen entrever que el concepto como tal, es por esencia polisémico apreciándose dos identidades en el sujeto, una de carácter social que refiere al modo o la forma en cómo el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y, la de carácter personal que hace alusión la imposibilidad de construir separatividades entre la identidad individual de las identificaciones colectivas que dibujan los estereotipos sociales.

En todo caso, la identidad social al ser producto de la historia y el contexto, también está subordinada a la acción social, por cuanto el sujeto puede experimentar un sentido de pertenencia y arraigo referencial hacia un grupo, más nunca será definitorio. De igual forma, se deduce que la identidad del sujeto no está determinada por la sociedad, pues existe una cultura con tradiciones, costumbres en las que se inserta y desde ahí decide qué debe o puede incorporar de ese contexto a su proceso de constitución identitaria.

Más aún si tomamos en cuenta que la vida moderna, en especial la urbana, fragmenta fuertemente a los sujetos en distintos escenarios de la actividad social; haciéndolos parte de una diversidad de círculos sociales en los cuales frecuenta, y atomizando con ello su identidad entre los avatares propios de los distintos aspectos de la vida colectiva en que debe intervenir, ya sean estos profesionales, sociales, culturales, políticos u otros.

En el caso de las trayectorias académicas es necesario realizar aproximaciones analíticas sobe un arquetipo perfectamente delineado que da cuenta de recorridos, desplazamientos y progresos logrados, en determinados periodos de tiempo, por los jóvenes universitarios.

Mas allá de contemplar abiertamente progresos académicos traducidos en aprobación de ramos de un currículo, cuyo propósito es alcanzar niveles profesionalizantes, debe permitir visibilizar contextos propios de una cotidianeidad en las que se entrelazan dinámicas e interacciones comunicacionales; de convivencia habitual que externalizan encuentros y desencuentros al interior de una cohorte de estudiantes que mantienen atributos relacionados con un periodo de inicio y finalización (permanencia, rendimiento y/o desempeño académico, edad, sexo, promedio. A interior de ese contexto, no resulta extraño apreciar diferentes maneras de desempeño y avance, experimentados por los estudiantes que distinguen las formas de transitar por la institución universitaria.

Bibliografía:

Altamira, A. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil [Tesis de maestría inédita].* México: Universidad Autónoma de Chiapas.

Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda.* Santiago, Chile: RIL Editores.

Bernal, R. & Masera, G. A. (2009). Desarrollo y educación superior: los desafíos del siglo XXI en un mundo desigual: una perspectiva argentina. *Revista Inter Ação*, 34 (2), p.p. 513–552. Obtenido de: https://doi.org/10.5216/ia.v34i2.8508

Causse, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista sociohistórico cultural y lingüístico. *Revista Ciencia en su PC*, (3), 12, p.p. 12-21.

Cerezo, L. (julio de 2015). *Universidad : tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad*

social. Tesis de Maestría. FLACSO. Buenos Aires: Sede Académica Argentina. Obtenido de: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/10539

De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad.* La Paz, Bolivia: Plural editores.

Dubet, F. (1987). *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto.* México: Estudios Sociológicos.

Guevara, H. M. & Belell, S. E. (2013). La trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), p.p. 45-56.

Mayorga, R. (1999). Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana De Educación*, 21, p.p. 25-40. Obtenido de: https://doi.org/10.35362/rie2101032

Navarrete, Z. (30 de junio de 2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Obtenido de: https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/135/135

Padilla, A. (2011). Hacia una universidad multicultural. El verdadero sentido de la universitas. *Reencuentro. Análisis de Problemas Unversitarios*, (61), p.p. 20-25.

Peris, P. R. & Agut, N. S. (2007). Evolución conceptual de la Identidad social. El retorno de los procesos emocionales. *REME, 10*(26-27), p.p. 1-11. Obtenido, el 19 de Julio de 2023, de: http://reme.uji.es/articulos/numero26/article2/article2.pdf

Ruiz, M. & López, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la educación superior*, 48(189), 1-19. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-

27602019000100001&lng=es&tlng=es.

Tonon, G. (2012). Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32), p.p. 511-520.

Valenzuela, J. P., & Yáñez, N. (2022). *"Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos"*. Documentos de Proyectos. Santiago, Chile: CEPAL. Obtenido de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47877/1/S2200364_es.pdf

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE AJUSTE CREATIVO A TRAVÉS DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UMSS

Edith del Pilar Gamboa Afcha

PRESENTACIÓN

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE AJUSTE CREATIVO A TRAVÉS DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UMSS

Edith del Pilar Gamboa Afcha

La investigación doctoral que lleva a cabo la candidata Pilar Gamboa Afcha, docente de la Carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)(en la Universidad Mayor de San Simón, terapeuta gestáltica y autora de cuatro artículos científicos relacionados con su estudio, está enfocada en la importancia de determinar los niveles de *resiliencia, creatividad y autorregulación organísmica* como factores inherentes a la salud mental, emocional y psicológica del ser humano. A través de este estudio, la autora pretende hacer un aporte sustancial a la teoría gestáltica, que orienta su análisis hacia la comprensión de los mecanismos que las personas utilizan para encarar situaciones dolorosas y/o traumáticas que inciden de una u otra manera en su crecimiento personal y en su comportamiento de modo determinante, provocando en muchos casos desequilibrios psicosociales. Dada la importancia de estos tres factores en los futuros profesionales que tendrán en sus manos la delicada labor de orientar y tratar a sus pacientes en estos temas, entre otros, la investigación toma como población de estudio a los estudiantes de la Carrera de Psicología de la FHCE de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba.

En este su tercer artículo científico, la autora retoma uno de estos tres factores o fenómenos psicosociales, que es el del *ajuste creativo*.

La creatividad, señala la autora citando a varios autores, es una actitud que "*posibilita al individuo crecer y enfrentar de manera adecuada los eventos intra y extra persónales*", tratándose, por lo tanto, de "*una manera saludable de enfrentar los problemas y de llegar al equilibrio en las condiciones más diversas*", buscando soluciones nuevas a sus conflictos, considerándose por lo tanto el acto creativo como "*una necesidad tan básica como respirar*". Cuando se presentan problemas personales, dice la investigadora citando a Zinker (2007), el "*proceso creativo es en sí mismo terapéutico, puesto que nos permite expresar y examinar el contenido de la vida interior*".

En su artículo, la autora nos recuerda la inexistencia actual de instrumentos de medición cuantitativa del ajuste creativo (y sus dimensiones), habiendo sido este fenómeno medido o evaluado hasta ahora en términos cualitativos en el marco del enfoque Gestalt. Ella propone, por lo tanto, una escala válida y confiable a través de la creación de un instrumento específico, tomando en cuenta "*la variedad de factores que hacen parte de la acción creativa emergente en la vida cotidiana donde el individuo enfrenta una serie de desafíos personales y situaciones adversas*". En este sentido, y con el objetivo de diseñar, validar y analizar la confiabilidad de dicha escala o instrumento de medición, a través de un método basado en la teoría de Jorge Ponciano (2016), la investigadora seleccionó una muestra de estudiantes de la Carrera de Psicología de la UMSS.

Cynthia Nava Romano, Ph.D.
DOCENTE

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE AJUSTE CREATIVO A TRAVÉS DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UMSS

Edith del Pilar Gamboa Afcha[1]

https://doi.org/10.5281/zenodo.10620089

Nota del autor

El artículo se desarrolló como parte de la investigación doctoral denominada Correspondencia entre Autorregulació Organísmica, Ajuste Creativo y Resiliencia.

Correo electrónico: piafcha2020@gmail.com

1 Docente de la Carrera de Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, UMSS (Cochabamba, Bolivia). Magister en Neuropsicología de la Integración Perceptomotriz y candidata a la obtención del Doctorado en Ciencias Humanas de la UMSS.

Resumen

El ajuste creativo es un proceso necesario para conseguir dar solución a los problemas y llegar a un equilibrio organísmico. Existen estudios, dentro del enfoque de la Gestalt, que ponen en relevancia el ajuste creativo en la vida cotidiana. El objetivo de este estudio fue diseñar y validar una escala para medir el ajuste creativo en estudiantes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón - UMSS. Se redactaron 6 ítems, que luego fueron evaluados por dos expertos y 50 alumnos en una primera evaluación. Luego de la segunda aplicación (masiva), se realizó con los datos obtenidos un análisis factorial de mínimos cuadrados no ponderados con rotación Promax. Se validó la escala con 6 ítems agrupados en 6 factores que explican la varianza de los mismos: Concienciación, Vivir Aquí y el Ahora, Experimento Personal, Focalización, Cambio Paradojal y Cierre. Finalmente, utilizando la prueba alfa de Cronbach, el instrumento tuvo un coeficiente de confiabilidad medio ($\alpha = 0{,}518$). Esta escala se muestra como una herramienta válida y confiable para medir el ajuste creativo de los estudiantes de la carrera de Psicología y puede ser utilizada para desarrollar diagnósticos y evaluar intervenciones en grupos de crecimiento personal o grupos terapeúticos. Asimismo, en la presente investigación se efectuó una medición cuantitativa de los factores que hacen parte del ajuste creativo, de sus niveles y de sus relaciones.

Palabras clave: Ajuste creativo, acción creativa, terapia y creatividad, Gestalt y creatividad.

Abstract

Creative adjustment is a necessary process to solve problems and reach an organismic balance. There are studies, within the Gestalt approach, that highlight the creative adjustment in daily life. The objective of this study was to design and validate a scale to measure creative adjustment in students of the Universidad Mayor de San Simón - UMSS, Psychology Career. 6 items were written, which were later evaluated by two experts and 50 students in a first evaluation. After the second (massive) application, a factorial analysis of unweighted least squares with Promax rotation was performed with the data obtained. The scale was validated with 6 items grouped into 6 factors that explain their variance: Awareness, Living Here and Now, Personal Experiment, Focusing, Paradoxical Change, and Closure. Finally, using Cronbach's alpha test, the instrument had a medium reliability coefficient ($\alpha = 0.518$). This scale appears to be a valid and reliable tool to measure the creative adjustment of Psychology students and can be used to develop diagnoses and evaluate interventions in personal growth groups or therapeutic groups. Likewise, in the present investigation a quantitative measurement of the factors that are part of the creative adjustment, their levels and their relationships was carried out.

Keywords: Creative adjustment, creative action, therapy and creativity, Gestalt and creativity.

1. Introducción

La creatividad del ser humano ha sido uno de los temas de interés en la psicología moderna. Existen estudios desde distintos enfoques para mostrar los procesos psicológicos inherentes a dicho fenómeno. En el campo de la psicología, la creatividad refleja una actitud trascendente que posibilita introducir cambios en la forma de ver y tratar los distintos aspectos de la vida. Así también, en la terapia Gestalt la creatividad es vista como una actitud que posibilita al individuo crecer y enfrentar de manera adecuada los eventos intrapersonales y extrapersonales. Se trata, por lo tanto, de una manera saludable de enfrentar los problemas personales y de llegar al equilibrio en las condiciones más diversas. Perls, Hefferline y Goodman (2001) van más allá en sus estudios y señalan que la psicología es el estudio de los ajustes creativos, dando relevancia a la actitud creativa. Asimismo, estos autores señalan que el acto creativo es una necesidad tan básica como respirar, enfatizando que todos estamos obligados a crear. Esta forma creativa de ser posibilita a la persona dar solución a la multiplicidad de problemas que surgen en el diario vivir. Si bien el entorno, muchas veces, conduce al individuo a responder de maneras ya conocidas o lo induce a renunciar a posibilidades de cambiar su realidad y simplemente da respuestas obsoletas, el ajuste creativo promueve que el individuo busque soluciones nuevas. El ajuste creativo promueve la manera creativa de ser y actuar en el mundo. En ese contexto, Perls y sus colegas, señalan que "[…] la realidad no es inflexible ni inmutable, sino que, al contrario, está dispuesta a ser re-hecha; y cuanto más se ejerzan, espontáneamente, todos sus poderes de orientación y manipulación, sin contención, más viable es esta re-creación." (Perls, Hefferline, & Goodman, 2001, p. 29).

Joseph Zinker (2007) describe la creatividad como "la posibilidad de ser y hacer cualquier cosa. Esto representa la ruptura de límites, es un acto de valentía". (Zinker, 2007, p. 16). Entonces, la creatividad permite crear alternativas de cambio para enriquecer la experiencia. Asimismo, cuando se presentan problemas personales, Zinker menciona que el proceso creativo es en sí mismo terapéutico, puesto que permite expresar y examinar el contenido de la vida interior. Así, la acción creativa es una

búsqueda y una resolución parcial o total de un problema o problemas que surgen en el diario vivir.

Por su parte, Jorge Ponciano (2016), señala que "Ajuste creativo es el proceso por el cual el cuerpo-persona, usando su espontaneidad instintiva, encuentra dentro de sí, o en el medio ambiente, o en ambos, soluciones disponibles, a veces, aparentemente no claras, de autoregularse". (p. 64). De acuerdo con Ponciano, el cuerpo-persona se ajusta de forma continua y para eso usa soluciones antiguas, presentes y de las que dispone, busca soluciones nuevas y permite que el ser organísmico llegue al equilibrio. Conforme Ponciano (2016), el ajuste creativo ocurre en dos situaciones distintas. En la primera situación el ser organísmico acude a sus propios recursos para llegar al equilibrio. En la segunda situación, el organismo busca recursos externos para encontrar el equilibrio, como cuando tiene sed, busca el agua.

Al interior del enfoque de la Gestalt, el estudio del ajuste creativo emerge sobre todo a partir de estudios realizados en el campo clínico (Müller-Granzotto, M. & Müller-Granzotto, R., 2012). Según Cardella. B., (2017), el ajuste creativo es un proceso a través del cual la persona encuentra, en sí misma o en el ambiente, soluciones únicas y creativas a problemas que surgen, y así, llega al equilibrio.

En su libro de Vade-mécum de Gestalt-Terapia, Ponciano (2016) plantea una serie de factores psicológicos que están relacionados con el ajuste creativo, como ser: la sensibilización ya sea corporal o emocional, la toma de conciencia, la fluidez figura y fondo, el contacto y la homeostasis psicológica, entre otros. Estos aspectos son mencionados a partir de estudios realizados en la terapia Gestalt.

Así, según Ponciano (2016), a partir de distintos estudios sobre el ajuste creativo se dispone de los siguientes factores:

a) Concienciación (*awareness*): es estar consciente de que se está consciente, no como un acto cognitivo apenas, sino como algo integrador y transformador. Es un momento de síntesis emocional, en la cual, la parte y el todo, figura y fondo se transforman en la

totalidad, desapareciendo el objeto en la subjetividad emocional del individuo.

b) Vivencia del Aquí y Ahora: el individuo tiene la capacidad de darse cuenta del tiempo y el espacio personales.

c) Experimento: el individuo se da cuenta de sus vivencias personales, en cuanto a sensaciones, emociones y pensamientos.

d) Cambio Paradojal: la persona enfrenta situaciones opuestas, encomendadas por la propia persona, y al final elige lo que realmente quiere. Es un proceso por el cual la persona sigue un camino, que aparentemente no le llevará donde desea llegar, sin embargo, a pesar de todo, llega al lugar que en realidad buscaba.

e) Cierre: es la capacidad de cerrar las experiencias de la vida personal. Es terminar la tarea propuesta por el propio individuo o por el entorno y que el individuo acepta.

En cuanto a la existencia de instrumentos de medición cuantitativa del ajuste creativo, se observa que éstos no existen. El ajuste creativo es evaluado preferentemente de forma cualitativa dentro del enfoque de la Gestalt. En estas circunstancias, se hace muy necesaria la creación de un instrumento para medir el ajuste creativo y sus dimensiones y así se cubre la necesidad de tener una escala válida y confiable.

La escala de ajuste creativo fue creada tomando en cuenta la variedad de factores que hacen parte de la acción creativa emergente en la vida cotidiana donde el individuo enfrenta a una serie de desafíos personales y a situaciones adversas. En ese contexto, la persona hace uso de distintas habilidades psicológicas para lograr resolver los problemas emergentes en una sociedad donde aparecen situaciones conflictivas o adversas. Para su validación y confiabilidad se seleccionó una muestra de estudiantes de la Carrera de Psicología de la UMSS.

El objetivo del trabajo fue diseñar, validar y analizar la confiabilidad de una escala que mide el ajuste creativo a partir de una evaluación en una muestra de estudiantes de la Carrera de Psicología de la UMSS a través del método que explicamos a continuación.

2. Metodología

2.1. Participantes

La población estuvo compuesta por estudiantes de la Carrera de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba (Bolivia). Se obtuvieron dos muestras para la prueba piloto y para la evaluación de la escala de ajuste creativo. Fueron incluidos a través de muestreo no probabilístico, teniendo una representación del primero al noveno semestre. Todos los participantes dieron su consentimiento para participar en el estudio. En la primera aplicación (validación), participaron 50 estudiantes de entre 20 y 44 años, que se ubican en las edades habituales de los universitarios en Cochabamba. Participaron 18 hombres y 32 mujeres. En la segunda aplicación (masiva), participaron 576 estudiantes de N = 2100, con edades que oscilaban entre 17 y 52 años, de los cuales 214 fueron hombres y 362 mujeres, siendo la media de edad, 22 años.

2.2. Instrumento

Se toma en cuenta la teoría del ajuste creativo propuesto por Jorge Ponciano (2016) y se considera los siguientes factores que la integran: concienciación, vivencia del aquí y ahora, experimento, cambio paradojal y cierre. Para este estudio en la escala propuesta se elaboraron 6 ítems originales, estructurando una escala autoaplicable con cuatro opciones de respuesta que varían en función de la situación dada. En la evaluación de validez de contenido de los ítems participaron dos expertos con experiencia en docencia e investigación desde el enfoque Gestalt. De la misma manera, los estudiantes a los que se aplicó la prueba piloto evaluaron la consistencia de los ítems en cuanto a su comprensión. En la evaluación de los expertos, se hizo énfasis en la congruencia de cada ítem con el constructo de ajuste creativo de forma general, y en particular con el factor para el cual fue diseñado. Cada experto hizo su evaluación de forma independiente. Se conservaron los 6 ítems que cumplieron con las siguientes características: fueron calificados como adecuados en

congruencia teórica por 100% de los jueces. El 95% de los estudiantes indicaron que los ítems eran comprensibles. El 3% de los estudiantes hicieron algunas observaciones para corregir los ítems en su redacción gramatical para hacerlos más comprensibles.

3. Procedimiento y análisis de datos

Se efectuaron dos aplicaciones del instrumento: la primera con fines exploratorios y de selección de los ítems que más aportaban a la escala; la segunda aplicación permitió obtener la versión definitiva de la escala de ajuste creativo. La primera versión integrada por 6 ítems, se aplicó a 50 estudiantes considerando un mínimo de 8 personas por ítem. Tras el análisis de la validez de contenido interna de los ítems, se conservaron los diseñados, con algunos pequeños arreglos en su redacción. Igualmente, para la segunda aplicación se adecuó el instrumento para ser usado en línea mediante la aplicación "Google Forms". Se mantuvieron los 6 ítems y se aplicó a 576 estudiantes, considerando a 96 sujetos por ítem. Los análisis se realizaron con el programa IBM© SPSS© Statistics 26. Se recodificaron las respuestas a los ítems asignando distintos valores, en función de las características del subfactor evaluado. La adecuación de la muestra para el análisis factorial se estableció a través de la determinante de la matriz de correlación, la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett. La validez se determinó a través del análisis factorial de mínimos cuadrados no ponderados, y en función de que los componentes de la escala de ajuste creativo estén relacionados entre sí y se hizo la rotación oblicua para reflejar de forma más precisa la realidad en función de la interacción de sus factores. Para la estimación de la confiabilidad se empleó el coeficiente alfa de Cronbach.

4. Resultados de la primera aplicación del instrumento

Tanto la determinante de la matriz de correlación (D = 0,509), como la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,598), además de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0,008$) dieron resultados satisfactorios evidenciando que la muestra era adecuada para realizar el análisis factorial.

Se mantuvieron los 6 items para el análisis de confiabilidad y validez por tener baja comunalidad, carga factorial o ambas, con lo que se obtuvo un instrumento de 6 ítems con una estructura de seis factores que explicaba el 100% de la varianza. Con base a la validez de contenido realizada por los expertos se definieron 6 factores. El primer factor estaba integrado por 1 ítem, el segundo por 1, el tercero por 1, el cuarto factor por 1 item, el quinto factor por 1 ítem y el sexto factor por 1 ítem. La confiabilidad de la prueba general fue de $\alpha = 0{,}40$. Los factores y los ítems fueron definidos a partir de los factores presentados por Jorge Ponciano (2010) en su libro Vade-mécum de Gestalt-Terapia. En el análisis de contenido, coincidieron los dos expertos en la estructura y contenido de la Escala. Asimismo, se tomó en cuenta las observaciones de los participantes respecto a la intelegibilidad de los items, y se modificaron algunos para la segunda aplicación.

5. Resultados de la segunda aplicación del instrumento

Habiéndose elaborado la escala definitiva, se la aplicó en la muestra de 576 estudiantes. De los ítems utilizados todos mostraron medias que superaron los 2.00 puntos (Tabla 1).

Tabla 1.

Datos descriptivos

Factores	Media	Desv. típica
Concienciación	2,4965	1,07622
Vivencia del aquí y ahora	3,3472	0,74198
Experimento personal	2,0851	0,90490
Focalización	2,9792	0,76641
Cambio	3,0625	0,80838
Cierre	2,7604	0,87172

Nota: Elaboración propia.

En el análisis de correlación se mostró que todos los ítems correlacionaron significativamente con la puntuación total de la Escala y resultaron estadísticamente significativos ($p < .001$).

El análisis factorial de mínimos cuadrados no ponderados con rotación a través del método Promax mostró que la estructura planteada de seis factores explicó el 100% de la varianza (Tabla 02). Los tres primeros factores explican el 68, 588% de la varianza, y los otros 3 factores explican el 31,412% de la varianza. Los seis factores analizados hacen parte del conjunto.

Tabla 2.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% Varianza	% Acumulado
1	2,141	35,682	35,682
2	1,02	16,992	52,674
3	0,955	15,914	68,588
4	0,689	11,477	80,065
5	0,635	10,591	90,656
6	0,561	9,344	100

Fuente: Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la matriz de configuración se identificó los componentes de pertenencia de los factores a dos dimensiones: Dimensión 1: De Vivencia del Aquí y Ahora, de Focalización, de Cambio y Cierre. Dimensión 2: De Concienciación y Experimento Personal (Tabla 3).

Tabla 3.

Matriz de componentes

	Componente	
	1	2
Concienciación	0,105	0,864
Vivencia del aquí y ahora	0,685	-0,054
Experimento personal	-0,243	-0,492
Focalización	0,758	-0,073
Cambio	0,694	-0,008
Cierre	0,739	-0,152

a. 2 componentes extraídos.

Fuente: Elaboración propia.

Considerando que los factores que conforman la escala de ajuste creativo, mostraron correlaciones importantes, y con el fin de identificar qué factores y en qué medida aportan a cada uno de los ítems, se hizo el análisis de la matriz de estructura, encontrando dos dimensiones de referencia (Ver tabla 03).

Tabla 4.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,518	6
Fuente: Elaboración propia.	

A través del alfa de Cronbach se obtuvo un coeficiente de confiabilidad aceptable, para la prueba general ($\alpha = 0{,}518$).

6. Discusión

El ajuste creativo es un proceso importante en la vida de las personas. Los individuos usan la acción creativa para encontrar distintas soluciones a problemas emergentes en el diario vivir. En estas circunstancias, el estudio sobre los procesos organísmicos que llevan a la utilización del ajuste creativo ha puesto en evidencia que ciertos grados de ajuste son necesarios para encontrar soluciones creativas a problemas emergentes (Zinker, 2007; Yontef, 2005).

La escala creada para la población del estudio se mostró como compatible con el enfoque teórico de la Gestalt, posibilita la medición del ajuste creativo y además permite definir cada uno de sus factores: concienciación, vivencia del aquí y ahora, focalización, experimento personal, cambio y cierre. Estos hallazgos empíricos aportan al robustecimiento de la teoría al confirmar la compatibilidad de la misma con lo observado en la realidad.

La estructura teórica gestáltica de la escala es coincidente también con la observado en la terapia gestalt por distintos investigadores. Jorge Ponciano (2016) hizo un levantamiento de procesos centralizados en la Gestalt, y a partir de ahí se estructuró la escala de ajuste creativo, en sus distintos factores. Este estudio muestra la validez y confiabilidad de la Escala de Ajuste Creativo, como es un primer instrumento elaborado para medir cuantitativamente el ajuste creativo.

En este sentido, la escala de ajuste creativo que aquí se presenta, es congruente con la teoría de la Gestalt y tiene grados adecuados de consistencia interna. Una fortaleza de este instrumento es su capacidad para representar el constructo "ajuste creativo" lo cual se hace evidente en la correlación encontrada entre los seis factores de estudio. De esta manera, ratifica la integración dinámica de los seis factores para la emisión de acciones creativas. Es así que, a partir de los datos obtenidos, se puede señalar que una de las cualidades de la Escala de Ajuste Creativo es poder determinar el factor específico en el que se requiere intervenir cuando sea necesario dentro de la Terapia Gestalt.

La calificación de la escala permite identificar que a mayor puntuación, mejores niveles de ajuste creativo. Es tarea pendiente establecer los valores normativos para esta población, así como la validación en otros grupos poblacionales.

Cabe señalar también que el presente instrumento se validó en jóvenes universitarios sin considerar aspectos como procedencia, nivel socioeconómico o grupo etario. Una validación futura considerando estas y otras variables externas, permitirá establecer relaciones empíricas que contribuyan al fortalecimiento de la teoría. No obstante, su congruencia con los seis factores pone en evidencia su capacidad para medir el constructo ´ajuste creativo´ que ha sido identificado como moderador o indicador directo del comportamiento.

7. Conclusión

En conclusión, la presente escala es una herramienta válida y confiable para medir el ajuste creativo en estudiantes universitarios. Dicho instrumento podrá ser empleado para elaborar diagnósticos y programar intervenciones para mejorar los procesos de ajuste creativo en universitarios de Cochabamba. De esta manera, se pueden implementar estrategias basadas en acciones creativas y susceptibles de evaluación que permitan abordar tanto a nivel preventivo como de tratamiento de problemas emergentes y relacionados con el ajuste creativo.

Bibliografía:

Cardella, B. (2017). *De Volta para Casa: Ética e Poética na Clínica Gestáltica Contemporânea.* Gráfica Foca.

Müller-Granzotto, M. & Müller-Granzotto, R. (2012). *Clínicas Gestálticas.* Summus Editorial.

Perls, F., Hefferline, R, y Goodman, P. (2001). *Terapia Gestalt: excitación y crecimiento de la personalidad humana"*. Los libros del CTP.

Ponciano, J. (2016). *Vade-mécum de Gestalt-terapia - Conceitos básicos.* Editorial Summus.

Yontef, G. (2005). *Proceso y Dialogo en Gestalt.* Cuatro Vientos Editorial.

Zinker, J. (2007). *El Proceso Creativo en la Terapia Guestáltica.* Editorial Paidós.

IMPACTO DE LA FORMACIÓN DEL PROEIB ANDES EN LOS TITULADOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Rina López Villarroel

PRESENTACIÓN

IMPACTO DE LA FORMACIÓN DEL PROEIB ANDES EN LOS TITULADOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Rina López Villarroel

En este artículo se presenta las percepciones de los estudiantes indígenas titulados en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países de la Región Andina (2000 a 2009; en base a entrevistas a profundidad en torno a sus experiencias y aprendizajes relacionados con la Interculturalidad; en general, sus testimonios son positivos, resaltando el impacto que su formación en la Maestría en EIB del PROEIB Andes ha tenido en sus aprendizajes y su vida misma.

IMPACTO DE LA FORMACIÓN DEL PROEIB ANDES EN LOS TITULADOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Rina López Villarroel

https://doi.org/10.5281/zenodo.10620120

ORCID: 0000-0002-5484-9611

Nota del Autor

Este artículo está escrito en el marco del Programa de Doctorado en Ciencias Humanas. Los datos son parte de la tesis: Teoría y práctica de la interculturalidad en los titulados de la maestría del PROEIB Andes.

Correo electrónico: r.lopez@umss.edu

Resumen

En este artículo se visibiliza el impacto que ha tenido la formación brindada por el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos - PROEIB Andes, de la Universidad Mayor de San Simón, UMSS, en los participantes de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe, que se titularon desde el 2001 hasta el 2019.

La Universidad Mayor de San Simón desarrolló esta maestría con personas que se identificaban como indígenas y procedían de los pueblos indígenas de: México, Ecuador, Perú, Colombia, Chile, Argentina y Bolivia. Por ello, este trabajo tiene la intencionalidad de mostrar desde la perspectiva de los titulados de la maestría los cambios que se han generado en su vida a partir de la formación que recibieron en Cochabamba.

Este artículo es una parte de la investigación que se está realizando en el marco del Doctorado en Ciencias Humanas en la Universidad Mayor de San Simón. Al escuchar los testimonios de las personas tituladas de la maestría, se constata que la formación que recibieron en el PROEIB Andes ha sido significativa e impulsora de transformaciones profundas en su vida y en su entorno. A varias personas les cambió su forma de mirar la vida, su forma de actuar, su forma de desarrollar procesos educativos.

Algunos egresados destacaron que el contexto también fue educativo, porque vieron las acciones del pueblo boliviano empoderado. Aprendieron dentro y fuera del aula que les permitió "abrir los ojos y ver más allá". Todos los testimonios nos llevan a enfatizar algunas características de la educación intercultural, como el cambio de perspectiva, para valorar y reconocer otros saberes, otros conocimientos para contribuir a las transformaciones sociales más amplias desde lo cotidiano.

Palabras Claves: interculturalidad, impacto, formación universitaria.

Abstract

This article highlights the impact that the training provided by the Training Program in Intercultural Bilingual Education for the Andean Countries - PROEIB Andes, of the Universidad Mayor de San Simón, UMSS, has had on the participants of the master's degree in Intercultural Bilingual Education, which were titled from 2001 to 2019.

The Universidad Mayor de San Simón developed this master's degree with people who identified as indigenous and came from the indigenous peoples of: Mexico, Ecuador, Peru, Colombia, Chile, Argentina and Bolivia. Therefore, this work has the intention of showing from the perspective of the master's degree holders the changes that have been generated in their lives from the training they received in Cochabamba.

This article is part of the research that is being carried out within the framework of the Doctorate in Human Sciences at the Universidad Mayor de San Simón. When listening to the testimonies of the master's graduates, it is clear that the training they received at the PROEIB Andes has been significant and has driven profound transformations in their lives and their environment. For several people it changed their way of looking at life, their way of acting, their way of developing educational processes.

Some graduates highlighted that the context was also educational, because they saw the actions of the Bolivian people empowered. They learned inside and outside the classroom that allowed them to "open their eyes and see beyond." All the testimonies lead us to emphasize some characteristics of intercultural education, such as the change of perspective, to value and recognize other knowledge, other knowledge to contribute to broader social transformations from everyday life.

Keywords: Interculturality, impact, university education.

1. Introducción

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) que funciona desde el año 1996, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón -UMSS, es referente para América Latina en educación intercultural bilingüe e investigación.

El PROEIB Andes ha titulado a 193 profesionales en la maestría de Educación Intercultural Bilingüe, EIB, en 9 versiones, desde el año 2000 hasta el 2019. Este artículo muestra el aporte del PROEIB Andes en las personas que cursaron su maestría, con beca completa para dedicarse exclusivamente a su formación. En esta maestría participaron profesionales de origen indígena de México, Colombia, Chile, Perú, Ecuador, Argentina y Bolivia. Por lo que su incidencia ha sido a nivel internacional.

En Bolivia, la Constitución Política del Estado - CPE (2009) asigna a la Educación Superior la tarea de ser intercultural. En su artículo 91. II:

> La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de los recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística, participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social (Bolivia, p. 33).

Este mandato constitucional muestra que la interculturalidad es una política pública que el Estado debe garantizar su cumplimiento. "La educación superior es intercultural" también implica que la formación intercultural debe ser para todos los profesionales no solamente para los de ciencias sociales.

Por otra parte, el artículo 97, de la CPE, indica: "La formación post-gradual en sus diferentes niveles tendrá la misión fundamental la

cualificación de profesionales en diferentes áreas" (Bolivia, 2009, p. 35). La UMSS, desde el PROEIB viene aportando a la cualificación de profesionales desde la formación en interculturalidad por varias décadas.

Según el artículo 98, de la CPE de Bolivia, la interculturalidad es comprendida como instrumento que contribuye a la convivencia armónica en condiciones de igualdad: "La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones" (Bolivia, 2009, p. 36). Es decir, la interacción entre culturas y nacionalidades, pero en igualdad de condiciones. Según la CPE, la convivencia en la diversidad, la interacción positiva es la base para la igualdad.

En general, muchas veces las leyes no se concretan en la práctica como señala Mato (2016) en su artículo: Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos relata las experiencias de las universidades indígenas y de universidades que desarrollaron procesos de formación en interculturalidad. En dicho estudio, se toma en cuenta la experiencia de la Universidad Mayor de San Simón en la Maestría de Educación Intercultural Bilingüe y señala que aún hay desafíos y problemas:

> En algunas universidades interculturales también pueden observarse conflictos asociados a la existencia a su interior de grupos con intereses particulares y/o visiones institucionales diversas entre sí, al igual que disputas de poder. En esto la vida de las universidades interculturales no difiere demasiado de aquella de las universidades que en el marco de esta investigación llamamos convencionales (Mato, 2016, p. 35).

Un conflicto en opinión de este autor es cómo lograr o concretar la interculturalización en las universidades.

> Otro eje de conflictos se relaciona con las dificultades encontradas para avanzar en transformaciones de las universidades y otras IES

> [Inter-culturales de Educación Superior] convencionales hacia la incorporación de conocimientos, idiomas, docentes y estudiantes de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos (lo que se suele denominar "interculturalización de la Educación Superior") (Mato, 2016, p. 34).

En Bolivia, tenemos leyes pero no siempre su concreción se observa en la vida cotidiana. Tratándose de un país plurinacional, con leyes contra el racismo y toda forma de discriminación (Ley 045, 2010 y otras), la convivencia intercultural debiera ser algo garantizado en la realidad. Sin embargo, existe una creciente polarización caracterizada por enfrentamientos cotidianos entre diferentes grupos sociales. Forman parte de este contexto las violaciones frecuentes de los derechos humanos, a pesar de que en muchos de los discursos sobre los alcances de dichas leyes se asegura que éstos son aspectos superados.

El racismo y la discriminación son cotidianos y está presente en el imaginario social como Loayza señala que en Bolivia los blancos-mestizos aún tienen más privilegios. A propósito de las palabras del Ministro de Minería de ese entonces 2020, Fernando Vásquez, quien declaró ante la prensa que no tenía los requisitos para ser del Movimiento al Socialismo (MAS) por sus "ojos verdes", su "pelo crespo" y su "tez blanca". Rafael Loayza Bueno, en su artículo *Bolivia: el imaginario racial «blanco» bajo el gobierno de los «indios»*, publicado en la revista Nueva Sociedad analizó:

> En Bolivia, la personificación del *q'ara* (blanco o blanco-mestizo) es todavía certificada con mayor escrúpulo que la del *t'ara* (indio o indio mestizo), pues ser «blanco» involucra ventajas en el usufructo del ingreso, la educación, la salud, los servicios básicos e incluso, la «facha». Es cierto que sus prerrogativas en el campo político han menguado radicalmente desde la llegada del movimiento indígena al gobierno. Sin embargo, descontando este dominio, ser «blanco» sigue siendo, en cierto modo, un certificado de éxito que incluso funciona cuando la realidad contradice el prejuicio [Por ejemplo, un comerciante de la calle Uyustus puede tener más dinero que varios «jailones» de la zona de Achumani; pero como

> luce como «indio» será tratado con prejuicio]. Ciertamente, es obvio que el color de piel no es el factor causal de la segregación y discriminación bolivianos, y que la polarización étnico-racial es el resultado de la calidad poscolonial de la sociedad y de la incapacidad de la gestión pública de resolver los problemas de diferenciación (Loayza, 2021, p.97)

Entonces el racismo y la discriminación siguen siendo los obstáculos principales para la interculturalidad. Pero ahora centraremos nuestra atención en las universidades. Las universidades han ido formando poblaciones indígenas, como narra Mato (2009), en América Latina se han creado Instituciones de Educación Superior (IES) para atender demandas y necesidades de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes con la finalidad de valorizar la diversidad cultural y la promoción del diálogo intercultural, aunque es poco conocido y no existen datos estadísticos.

> No hay datos consistentes en la región sobre la matrícula de individuos, ni sobre el papel y función de las instituciones de educación superior en la promoción del diálogo y desarrollo de los saberes de las distintas culturas de las que resulta la matriz cultural de América Latina (Mato, 2009, p. 6).

Mato en la publicación *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, recoge las experiencias generadas en el marco del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) que fue un proyecto de investigación orientado a documentar y analizar experiencias de Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades indígenas y afrodescendientes. Mato afirma:

> Contribuir a la comprensión de esa diversidad de contextos, políticas y experiencias en la materia es uno de los propósitos de

> este libro. Otro es hacer visibles estas experiencias más allá de sus contextos inmediatos, para que puedan ser apropiadamente valoradas y tomadas en cuenta como referencia por otras IES. Así como brindar elementos de juicio que permitan avanzar en la valorización de la diversidad cultural y el desarrollo de formas de interculturalidad socialmente equitativas y académicamente provechosas en todas las instituciones de educación superior. (Mato, 2009, p. 12)

Esto muestra que existen experiencias de formación a poblaciones indígenas y que el PROEIB Andes desde la UMSS ha contribuido en ese proceso, este artículo tiene la particularidad de recoger experiencias de los propios actores.

Si bien hay experiencias positivas en educación superior e intercultural, sin embargo, para Dietz las universidades aún siguen siendo monoculturales. Al respecto, Gunther Dietz (2020), docente de la Universidad Veracruzana, afirma: "En el ámbito de la educación superior apostamos por las culturas no en singular sino en plural, apostamos por la diversidad, el diálogo como un método de trabajo, apostamos también por la necesidad de transformar nuestras propias instituciones, siguen mono lógicas, jerárquicas, monoculturales. A menudo muchas universidades siguen siendo muy monoculturales y monolingües y por eso hace falta una transformación. También es una apuesta por resistir ciertos proyectos neoliberales, ciertos proyectos de mercantilización de la educación superior". (Dietz, 2020, min: 35:00). [Video de You Tube]. https://www.youtube.com/watch?v=gExyutI6dfs&t=1949s

Además del desafío de la educación superior en la formación de profesionales aún la interculturalidad tiene muchos significados. Una de las autoras más conocidas en la temática de la interculturalidad es Catherine Walsh, que afirma que la interculturalidad está orientada a la transformación social. Ella en una conferencia con estudiantes de la Maestría en Estudios Artísticos, de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, señaló:

> Mi noción de interculturalidad no viene de la academia, no viene de un autor o autora, o de un texto, viene específicamente del campo educativo de hablar de educación intercultural bilingüe. La interculturalidad es un proyecto y un proceso radical, que implica la transformación de estructuras, de instituciones y de relaciones de la sociedad en su conjunto. No es simplemente llevarnos bien entre diferentes (Walsh, 2020, min: 21:27). [Video de You Tube]. https://www.youtube.com/watch?v=dctlupAFET4

Por otra parte, Walsh critica que en Ecuador, Perú y Bolivia los gobiernos utilizan el concepto de interculturalidad con fuerte sentido político y social, es decir cooptan el término interculturalidad para hacer útil al sistema.

Los gobiernos van tomando, en Ecuador, Perú y Bolivia empiezan a utilizar la interculturalidad como política de gobierno. En este caso la interculturalidad llegó a ser funcional, útil al sistema. Es decir, una interculturalidad pensada desde arriba hacia abajo, cuando su conceptualización de interculturalidad es desde los movimientos indígenas, fue desde abajo hacia arriba (Walsh, 2020, min: 23:54). [Video de You Tube]. https://www.youtube.com/watch?v=dctlupAFET4

La autora plantea que la interculturalidad es un instrumento para cambiar las estructuras de la sociedad, por eso, enfatiza que la transformación se realizará desde la práctica y la vivencia de los pueblos indígenas, que tienen experiencias de convivencia con otras nacionalidades indígenas y con la madre tierra.

En este sentido, la educación intercultural surge del interés de hacer dialogar las diversas culturas que se encuentran en la misma sociedad, y que la diversidad implica equidad.

Asimismo, Walsh alerta a tener cuidado de hablar del diálogo inter-+cultural.

> A veces usamos el diálogo sin sentido político porque para hacer diálogo debemos estar en condiciones de igualdad, en el aula

> de clase, aunque podemos decir que intentamos construir una relación horizontal muchas veces por la cuestión de notas por la cuestión de autoridad yo no es totalmente horizontal. También muchas veces el sentido de competición que sigue siendo muy central en las universidades particularmente al nivel de posgrado es otra forma que rompe esta posibilidad de horizontalidad (Walsh, 2020, min: 14:29). [Video de You Tube]. https://www.youtube.com/watch?v=dctlupAFET4

Walsh afirma que en la educación universitaria no habla de diálogo intercultural, porque considera que siempre hay una cuestión de tensión, de conflicto, relaciones no iguales, relaciones sub-alternizadas. Y sugiere pensar en conversación. "La conversación puede llegar a un diálogo" (Walsh, 2020).

Walsh nos hace notar que las universidades son espacios que no toman en cuenta las distintas formas de pensar, y que no son espacios neutros, son lugares políticos. Por ello, tener el cuidado de no utilizar conceptos como diálogo intercultural y tener claridad de que las universidades tienden a neutralizarnos la interculturalidad.

Es decir, según la autora, la interculturalidad no es solo una cuestión de armonía superficial, sino una verdadera transformación, entendiendo que las relaciones entre diferentes forman parte de las estructuras e instituciones de la sociedad, en las cuales la asimetría se evidencia en las relaciones de poder, que es precisamente donde hay que intervenir.

Asimismo, Walsh critica que el concepto de interculturalidad sea utilizado por instituciones para reducir su sentido solamente a las interrelaciones.

> Algunos gobiernos utilizan la interculturalidad como política de gobierno, pensada de arriba hacia abajo. Sin embargo, la interculturalidad en su conceptualización desde los movimientos indígenas fue pensada desde abajo hacia arriba. Esta diferencia es muy importante. Cuando un concepto político está construido desde arriba es una forma de controlar a la gente y es un uso

> funcional de la interculturalidad. Por ello, hay que ir tejiendo, construyendo desde abajo enlaces de lucha en todo el Abya Yala. Es más difícil construir los enlaces de conexión desde abajo pero es un desafío. (Walsh, 2020)

Walsh nos desafía a pensar la interculturalidad como un instrumento de lucha y no solamente como un discurso sino como una manera de hablar entre distintas subjetividades, fortaleciendo las diferencias culturales.

2. Metodología

Para este artículo, se utilizó la entrevista como herramienta básica para recoger los datos, procurando comprender lo que quedó en la memoria y el corazón de las personas que hicieron sus estudios de maestría en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) de la UMSS, con sede en Cochabamba.

La entrevista con los titulados de la maestría de Educación Intercultural Bilingüe – EIB permitió conocer las percepciones y experiencias que han marcado su vida y lo que recuerdan, algunos relataron dichas experiencias después de 20 años de su estadía en Cochabamba. Asimismo, en el diálogo compartieron sus actividades laborales actuales.

La entrevista brindó la posibilidad de que las personas hablen desde su contexto, sus vivencias actuales y pasadas. Se pudo acceder a las experiencias de su entorno natural, lo cotidiano de los titulados de la maestría en EIB. Se entrevistó a las personas disponibles y de las que se pudo conseguir el contacto por Facebook.

La búsqueda de los titulados, a través de la plataforma Facebook, se realizó siguiendo el nombre de su registro en la Maestría, e identificando éste, más otros datos de la Universidad Mayor de San Simón o de Bolivia, en el perfil de dicha red social.

Para este artículo se seleccionaron 14 entrevistas de las 48 que se realizaron para la tesis doctoral. Los entrevistados tenían respuestas relevantes que reflejan el aporte del PROEIB Andes en sus vidas, en sus vivencias en el ámbito laboral, familiar y social.

Tabla 1

Relación de entrevistas para el artículo

	Nombre y apellidos	País	Versión	Año titulación	Fecha de entrevista	Enlace
1	Claudia Mónica Navarro Vásquez	Bolivia	2da	2006	24 de mayo 2021	https://fb.watch/5JqStT5VdJ/
2	Martín Miguel Ballivián	Bolivia	7ma	2012	9 de junio 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/228676989067905
3	Víctor Hugo Mamani Yapura	Bolivia	6ta	2011	20 de julio 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/573154010343192/
4	Hilario Chi Canul	México	6ta	2011	21 de julio 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/323381992812027/
5	Florinda Martínez Jiménez	México	6ta	2011	22 de julio 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/6466630416687766/
6	Soledad Lupe Guzmán Villarroel	Bolivia	4ta	2006	27 de julio 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/4416747595055843/
7	Elizabeth Uscamaita Guzmán	Perú	3ra	2004	2 de agosto 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/263505038529421/
8	Martha Griselda Valencia Sánchez	México	9na	2018	3 de agosto 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/400343054845110/
9	Hernán Lauracio Ticona	Perú	1ra	2001	4 de agosto 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/366103431553896/

10	Nilda Fernández Marca	Bolivia	5ta	2012	9 de agosto 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/1256653751440532/
11	Ramón Cayumil Calfiqueo	Chile	1ra	2001	12 de agosto 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/426952801934445/
12	Víctor Quenama Queta	Colombia	4ta	2007	16 de agosto 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/913611552559439/
13	Petrona Giron Zapata	México	7ma	2013	17 de agosto 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/256835459408920/
14	Maríanela Cartes Quintrileo	Chile	1ra	2001	25 de agosto 2021	https://www.facebook.com/RadioSanSimonFm102.4/videos/718774262413455/

Nota. Esta Tabla muestra la diversidad de nacionalidades de los entrevistados, la pertenencia a las diferentes versiones de la maestría de Educación Intercultural Bilingüe y en enlace donde se encuentra la entrevista difundida por Facebook de Radio San Simón.

Las entrevistas se realizaron de mayo a septiembre de 2021, se aprovechó la virtualidad, mediante las redes sociales, para conversar con personas que viven en Ecuador, Chile, México, Colombia, Argentina, Perú y Bolivia. El diálogo fue transmitido a través de Radio San Simón 102.4 FM, en el ciclo que se denominó "Teoría y práctica de la interculturalidad en el Abya Yala".

Cabe indicar que con algunos entrevistados se ha generado una sintonía inmediata, en cambio, con otros entrevistados, fue un poco más difícil que se expresen con espontaneidad, debido a que estaba saliendo al aire la entrevista. Algunos entrevistados fueron muy libres y se emocionaron al contar la experiencia que les había cambiado la vida.

3. Resultados

Las personas que se han formado en la maestría de interculturalidad en el PROEIB Andes consideran que recibieron aportes significativos para su vida académica y familiar. La maestría les exigía dedicarse exclusivamente a estudiar, leer e investigar, por lo que los titulados

sienten que ha sido un tiempo privilegiado, en el que han tenido la posibilidad de acceder a bastante bibliografía, leer libros completos como pocas veces lo hacían.

4. Aporte en la teoría

Mónica Navarro, boliviana, considera que el aporte más significativo que recibió fue el fortalecimiento de la teoría. En la conversación la entrevistada señaló:

> Lo que más me ha aportado es en darle una seriedad y un sustento teórico a cosas que antes parecían como cuentos, cosas como "qué retrógrado" o "eso es un retroceso" y no sé qué. También, ahí he encontrado bibliografía y he encontrado gente que trabaja muy seriamente, como Inge Sichra, como Pedro Plaza, Pamela Calla y un montón de docentes. Realmente yo me sentí muy a gusto con ellos porque sentía que realmente eran exigentes y se tomaban en serio las cosas que nos decían. Y no era una farsa, no era una cosa a la rápida (Entrevista, 24 de mayo 2021).

Este testimonio resalta el aporte académico, el sentido fundamental del sustento de la interculturalidad para que los titulados de la maestría tengan argumentos sólidos para promoverla desde su vida cotidiana, evitando la estigmatización de nuestras culturas como algo del pasado e incompatible con la actualidad.

Asimismo, las palabras de Navarro muestran la relevancia del rol formador de los docentes de posgrado en las universidades. La exigencia, la coherencia de vida, la cercanía, la dimensión humana han sido destacados por los titulados de la maestría de interculturalidad. En el proceso de formación el "sentirse a gusto", sentirse bien hace que se disfrute del proceso de aprendizaje, dimensión que a veces se suele olvidar en procesos formativos.

Asimismo, el aporte teórico que posibilitó la maestría en Educación Intercultural Bilingüe fue valorado por Ramón Cayumil, otro de los maestrantes, chileno, quien resaltó: "Fue un aporte muy clave en el

tema teórico para entender desde la teoría cómo se dan estos procesos y la experiencia del pueblo, cómo fueron ellos avanzando, cómo fueron ellos construyendo su proceso educativo, su proceso de fortalecimiento identitario y la recuperación de la lengua" (Cayumil, entrevista, 12 de agosto de 2021).

El sustento teórico como contribución para comprender procesos y experiencias de los pueblos en su fortalecimiento cultural y como aporte a la revalorización de la lengua. En este mismo sentido, Cayumil valoró la teoría como instrumento para comprender la experiencia de los pueblos, los avances en las conquistas y reivindicaciones. El entrevistado comentó que pudo comprender mejor la formación monolingüe y monocultural que brindan las universidades de Chile, porque todo el curriculum pedagógico está centrado en la educación desde una sola lógica, la eurocéntrica que no tomó en cuenta la cultura mapuche.

También Cayumil complementó: "al salir del PROEIB Andes se me abrió todo un universo grande", al referirse a las distintas posibilidades que tuvo laboralmente impulsando la visibilización de los saberes y conocimientos de los pueblos mapuches y promoviendo la diversidad cultural desde el arte y la cultura en Chile.

Por su parte, para Martín Ballivián, afro-boliviano, las teorías estudiadas también han tenido utilidad en su vida, indicó: "Algunos conocimientos trato de repasar, pero, sobre todo, el de poder escribir, sistematizar, analizar, en la cuestión académica me ha ayudado bastante, y eso es lo que valoro, del PROEIB Andes" (Ballivián, entrevista, 9 de junio de 2021).

La teoría sustenta, contribuye al análisis, proporciona una base sólida para articular la teoría y la práctica de la interculturalidad, posibilitando a las personas mejor comprensión de aspectos que fortalecen, valorizan la cultura y también de temas que impiden la vivencia intercultural en condiciones de equidad.

Asimismo, Soledad Guzmán, con doble nacionalidad, boliviana y ecuatoriana, considera que el PROEIB Andes le aportó análisis para continuar trabajando por una sociedad nueva. Ella comentó: "Cuando

ingresé al PROEIB tuve muchas experiencias, muchos momentos de reflexión que alimentaron toda esta visión que yo iba teniendo respecto no sólo de la interculturalidad, sino también de la construcción de estas sociedades más armónicas" (Guzmán, entrevista, 27 de julio de 2021).

Guzmán complementa que las lecturas le posibilitaron cuestionar sus seguridades profesionales, aprender de los espacios de diálogo y de escucha con sus compañeros y docentes, lo cual le enriqueció académicamente.

> En términos de reflexiones, me ayudó a salir de las seguridades que uno lleva como profesional, también el PROEIB fue un espacio muy rico de reflexión. Los docentes de muy alta calidad, las lecturas que nos daban, los espacios de diálogo, de debate, etc. Eso fue muy rico, enriquece en el sentido académico porque vimos muchas teorías, nos nutrimos de muchas formas de pensar de diversos académicos, no solamente de latinoamericanos sino también de otros espacios y lo más interesante es que esas reflexiones teóricas siempre fueron acompañadas por la práctica de investigación. O sea, la investigación en el PROEIB fue fundamental, yo creo que eso es un plus muy importante en toda formación posgradual… sólo investigando, sólo encontrándote en contextos reales, digamos en tu cotidiano, tú puedes darte cuenta de las situaciones que se vive, puedes darte cuenta de las falencias, de las limitaciones, pero también de las potencialidades. (Guzmán, entrevista, 27 de julio de 2021).

Entonces la reflexión y el intercambio de ideas son necesarios para cuestionar nuestras "seguridades profesionales" como señala Guzmán. Por otra parte, la importancia de las lecturas que posibilitan el acceso a diferentes cosmovisiones y diversas perspectivas de análisis. Por otro lado, del testimonio destacamos la integración de la teoría y la práctica. La investigación en un contexto concreto y cotidiano abre posibilidades no solamente de reflexión sino también ideas de acción, es decir, la teoría asociada a la transformación desde lo cotidiano.

Asimismo, Víctor Quenama, colombiano, reveló: "A mí el PROEIB me dio esa fuerza del conocimiento para poder avanzar y orientar la educación

propia intercultural desde el territorio" (Entrevista, 16 de agosto de 2021). La interculturalidad genera el desafío de hacer una educación intercultural desde nuestras cosmovisiones, nuestras formas de ser, desde nuestros conocimientos y no solamente considerar como conocimiento científico universal a los producidos en Europa o en Estados Unidos.

5. Cambio en el estilo de vida

La formación en el PROEIB Andes cambió el estilo de vida de las personas que realizaron su maestría. Nilda Fernández Marca, boliviana, contó que durante su formación en la maestría se dio cuenta que en su práctica educativa no estaba promoviendo la interculturalidad:

> El PROEIB Andes, en palabras sencillas podría decir, que cambió mi forma de pensar e incluso el estilo de vida que llevaba porque yo postulé para el PROEIB Andes siendo maestra de primaria, en una unidad educativa del área dispersa en donde incluso yo ejercía acciones que mermaban el fortalecimiento de la interculturalidad. Una anécdota o dos te podría contar, por ejemplo, recuerdo que una vez yo les hice bailar a mis estudiantes. Trabajaba en ese entonces por La Paz, en Sica Sica, para el 6 de agosto vamos a bailar de tarijeños les dije a los estudiantes. Entonces les indiqué la vestimenta a las niñas, la pollera hasta la rodilla, la blusita y todo lo que corresponde a los niños. El día de la hora cívica grande fue mi sorpresa cuando las veo a las tarijeñas, pero con pollera de paceñas. Tuve una rabia, porque también a nosotros los maestros muchas veces nos gusta quedar bien, porque allí también nos medimos y yo les llamé fuertemente la atención. No es así la vestimenta de las chapacas y tuve que suspenderles las polleras, pero las niñas no querían, ya estaban entre unos de 8 a 10 años, no querían que se les suspenda la pollera y yo en ese afán de querer por lo menos presentar algo aceptable, me provoqué un conflicto. En ese entonces, yo no terminaba de comprender (Entrevista, 9 de agosto 2021).

Las situaciones no esperadas suelen provocar conflictos. Pero el conflicto educativamente puede ser bueno porque nos conduce al cambio. Por otra parte, podemos notar que Fernández estaba actuando con una lógica y las niñas con otra. Para las niñas de La Paz su cotidiano era ver a las mujeres vestidas con polleras largas pero tal vez no habían visto a mujeres tarijeñas con polleras cortas. Ponerse en lugar del otro, intentar comprender las actitudes de las otras personas es un desafío para quien quiere vivir la interculturalidad.

Fernández también compartió otra situación de su experiencia educativa que he hizo repensar su forma de actuar fue en sus clases de lenguaje y literatura:

> Yo estuve trabajando con lenguaje y literatura, pero la gran dificultad que tenía era de que los estudiantes siempre confundían la "i" con la "e" y la "o" con la "u" en la escritura y también en la oralidad. Pero más rabia me daba de la escritura y les exigía, les llamaba la atención e incluso en algún momento yo les dije: es el "aymara", el que les está perjudicando. Mira qué error el que cometí cuando podía haber más bien extraído el potencial de todo ese contexto cultural, son situaciones que yo viví y que esta forma de pensar, de actuar totalmente cambió en el PROEIB Andes. Con toda esa labor que trabajamos, las lecturas bibliográficas, las experiencias de los compañeros, el intercambio de experiencias con los docentes me ayudó a cambiar" (Fernández, entrevista, 9 de agosto de 2021).

Fernández pensaba que la lengua indígena perjudicaba a que los estudiantes hablen y escriban bien el español, pero se dio cuenta que estaba equivocada. Entonces desde la teoría y el intercambio con otras personas de otras culturas podemos hacer transformaciones en nuestro cotidiano. También este testimonio es un ejemplo que al identificar el error en nuestras vidas podemos reorientar las acciones educativas, siendo más sensibles a los conocimientos de las otras culturas. Para la pedagoga, Vera María Candau, "el primer paso para construir una

educación descolonizadora es tomar conciencia de que también en la educación vivimos actualmente dentro de una visión profundamente homogeneizadora que presenta muchas dificultades para lidiar con las diferencias étnicas, lingüísticas, de género, etc." (Candau, 2016, p. 9) Fernández tomo conciencia y cambió su forma de actuar.

Asimismo, el PROEIB Andes le cambió la vida al chileno Cayumil a través de la convivencia con personas de otras culturas en su proceso de formación.

> Fue una experiencia maravillosa y de alguna manera cambió también mi vida porque al abrir el pensamiento, al conocer gente muy valiosa y compartir con gente de otros pueblos sin duda que te amplia la mirada, te amplia el horizonte. Todo fue maravilloso, compartir con los colombianos, con los hermanos del Ecuador y nosotros también que teníamos nuestra historia que contar y compartir. También nosotros teníamos cosas que compartir de lo que tenemos acá (Entrevista, 12 de agosto 2021).

Asimismo, Martha Griselda Valencia, mexicana, comentó que el PROEIB Andes ha contribuido en su vida profesional haciendo que crea en ella misma.

> A mí me reivindicó el PROEIB Andes, hizo que volviera a creer en mí, yo como profesionista era una mujer insegura, creía que lo que yo estaba ponderando como educadora, como profesional de la educación indígena ya había culminado, ya no había más. ¿Yo me preguntaba qué más hay? ¿Quién más está conmigo en esta lucha? ya no hay nadie más. Entonces empecé a buscar una maestría que responda mis preguntas sobre derecho territorial, derecho a la educación, derecho a vivir como indígena así encontré el PROEIB Andes y encuentro todas esas respuestas que yo buscaba como maestra de educación indígena en México. En el PROEIB siento que me encuentro entre iguales, que puedo decir lo que siento, decir lo que pienso y decir lo que soy. Lo que en México era muy difícil. Cuando yo lo proponía, cuando yo

> decía esta es la educación indígena, en la lengua tiene derecho a… estaba yo hablando en el vacío, no había quien me escuchara. Entonces en el PROEIB encontré un espacio de escucha, encontré un espacio de lucha, renové mis energías como mujer indígena y educadora y siento que me construí como persona para volver a tomar bríos y seguir luchando con mi pueblo Nahua. Me dio mucho el PROEIB Andes, me ofreció todo lo que yo buscaba como profesional de la educación indígena en México y le estoy muy agradecida. Los docentes llenaron ese vacío que yo tenía en mí y me construyeron como una nueva persona; les guardo siempre mi agradecimiento y mi respeto. Bolivia quedó tatuada en mi piel porque allí encontré la respuesta que yo buscaba. Gracias, hermanos bolivianos por haber reconstruido a esta mujer indígena que buscaba una respuesta y la encontró en su país. Eso es para mí el PROEIB Andes es un todo que lo llevaré siempre en mi mente y en mi corazón" (Entrevista, 3 de agosto 2021).

Martha antes de llegar al PROEIB no creía en sí misma, era insegura, ya no tenía sueños ni expectativas para crecer como persona, ni como profesional. Su estadía en Cochabamba cambió su vida, sintió una renovación interior y su labor de educadora cobró sentido.

Víctor Quenama, colombiano, destacó el convencimiento que la educación intercultural es para el servicio a la población.

> El PROEIB Andes me ha servido harto, créame que harto, harto, harto, para poder liderar un programa, tener ese conocimiento bueno de la educación intercultural. Me ha servido para apropiarme de un proyecto que yo mismo comencé cuando fui a la maestría, yo mismo fui el impulsor. Entonces la maestría me dio ese conocimiento para poder avanzar y apropiarme desde mi corazón no solamente desde la razón, porque allí está lo que uno siente, lo que uno piensa. Uno no solamente trabaja por el dinero, por un salario, sino que trabaja por un proyecto que le nace del corazón y es para el pueblo (Quenama, entrevista, 16 de agosto de 2021).

A partir de este testimonio afirmamos que la interculturalidad genera cambios en el entorno, en la vida cotidiana si incide en la razón y en el corazón. Luis Enrique López, fundador del PROEIB Andes, en una conferencia virtual organizada por la Red FEIAL manifestó:

> No es posible hablar de interculturalidad transformativa sin apelar al corazón, a los sentimientos, a la sensibilidad, a la empatía. Entonces interculturalidad transformativa tiene que ver tanto con el corazón como con la razón. Estas dos dimensiones del conocimiento tenemos que tomarlas en cuenta (López, 2020).

6. Aprendí a leer y a escribir

Hernán Lauracio Ticona, peruano, considera que el PROEIB Andes fortaleció su formación académica:

> Yo aprendí a leer y escribir castellano en la maestría. Tuve siempre de recuerdo a unas profesoras, en este momento no recuerdo sus nombres, que me ayudaron bastante. Empecé a aprender a leer, o sea, nunca había leído textos completos en mi vida. Por mi condición y por la situación económica familiar. En ese entonces no podía alcanzar a comprar unos libros, era carísimo, con lo poco leía una fotocopia pequeña, pero en el PROEIB Andes empecé a leer y a escribir no sólo en castellano sino también en la lengua originaria. En resumen, me posibilitó una formación académica, de dotarme las herramientas necesarias básicas como profesional. Con esas herramientas me puedo mover en cualquier otro espacio y me muevo en donde hay posibilidad. … Siento que tengo esas herramientas necesarias básicas para desenvolverme como profesional, pero también como persona y como un miembro más de mi comunidad (Lauracio, entrevista, 4 de agosto de 2021).

Los aprendizajes, las habilidades que se generaron en la maestría sirvieron para la vida cotidiana de quienes participaron en posgrado del PROEIB Andes. El aporte formativo fue significativo, según los testimonios.

7. Abrir los ojos y ver más allá

Para el mapuche, Cayumil, el PROEIB Andes ha sido importante en su formación profesional. En la entrevista reveló:

> Ha sido una experiencia muy enriquecedora de cómo abrir los ojos y poder ver más allá de lo que uno puede ver de acá en el sur del hemisferio, acá en el sur del mundo, en el territorio Mapuche. ... Fue una experiencia enriquecedora donde el aprendizaje se daba dentro del aula con los maestros, con los docentes pero también el aprendizaje se daba fuera, en el café ahí abajo en la cafetería, se daban en los encuentros de fin de semana, el aprendizaje se daba dónde íbamos a los pueblitos a compartir, todo para aprender y yo estaba ahí aprendiendo como esponja de todo un poco así que fue una experiencia muy enriquecedora y maravillosa que de alguna manera cambió mi vida (Cayumil, entrevista 12 de agosto 2021).

En el lenguaje cotidiano la expresión "abrir los ojos" suele significar descubrimiento de una verdad y dejar de ser ingenuo. Cayumil complementa "para ver más allá", más allá de solamente su cultura, más allá de los libros, más allá de la universidad y aprender en otros espacios concebidos no como espacios académicos, "en el café", en los "pueblitos". Él reconoce que antes tenía una mirada limitada y con su estadía en Cochabamba pudo "ver más allá", es decir cambió de óptica y se amplió su mirada de la realidad. Entonces cambiar de óptica es un requisito para la educación intercultural. Cambiar la perspectiva, puede significar también ver las experiencias, los saberes, los conocimientos de las otras culturas como aporte, como complementario a nuestra mirada.

Entonces, en educación intercultural es un desafío trabajar intencionalmente la mirada de las personas para ver más allá de los conflictos cotidianos que genera una interacción entre culturas. Considero que "abrir los ojos y ver más allá", en el tema de interculturalidad es positivo y necesario. Si logramos abrir los ojos veremos que las diferencias culturales son una riqueza y no una amenaza.

Cayumil valora los espacios de aprendizaje en lugares no tradicionales para la academia: mientras comparten el café y encuentros de fin de semana con sus compañeros, en las visitas a las poblaciones de Cochabamba. A veces solamente la mirada individual no alcanza a percibir todo, por ello se precisa del compañero o la compañera para complementar las percepciones.

También, Guzmán valoró la posibilidad de intercambio práctico con personas de diferentes culturas.

> En términos humanos el PROEIB Andes fue un espacio de encontrarse con otros hermanos, hermanos de distintas culturas de distintas procedencias no solamente del interior del país porque teníamos compañeros de La Paz, de Oruro, de Chuquisaca de distintos lugares y de distintas procedencias culturales y además en la riqueza de los compañeros que venían de afuera. Yo tuve la suerte de tener compañeros de Colombia, de Ecuador, de Perú no solamente en la parte andina sino del oriente del Perú que es otro mundo, de Chile, de Argentina entonces esa diversidad de compañeros, de experiencias de vivencias de formas de pensar también le enseñan muchas cosas a una en la cotidianidad (Guzmán, entrevista, 27 de julio de 2021).

Por tanto, para Guzmán en educación intercultural el diálogo entre personas de diferentes culturas es una riqueza, una posibilidad de aprendizaje.

Asimismo, Hernán Lauracio Ticona compartió que con el PROEIB Andes aprendió a mirar diferente:

> Ver a mi comunidad con otros ojos, no con ese ojo que comúnmente hacemos sino además de ver con mi propio ojo a la comunidad puedo ver también con ojo de académico, con otro ojo de investigador y preguntarme por qué tal cosa, ¿no? Entonces son herramientas que uno ha ido aprendiendo en el PROEIB Andes, fue lindísimo el espacio por la misma formación, un buen espacio de formación (Lauracio, entrevista, 4 de agosto de 2021).

"Ver con otros ojos", "ver con el propio ojo", estas frases comunicacionalmente tienen bastante mensaje, además son complementarios ver con otros ojos y ver con mi propio ojo. "Ver con otros ojos" puede simbolizar ver con nueva perspectiva, con esperanza, con alegría. "Ver con mi propio ojo", transmite el mensaje de mirar desde mi cultura, desde mis valores, desde mi formación. Entonces mis ojos con otros ojos se complementan en las cosmovisiones. En la cultura quechua, la mirada, saber ver son esenciales para la vivencia comunitaria. Lo cual demuestra que la interculturalidad y la intraculturalidad se complementan, y no podemos decir que primero hay que fortalecer nuestra cultura y luego interactuar con otras culturas. Al mismo tiempo que nos interrelacionamos con otras culturas afianzamos, valoramos más nuestra cultura y vamos incorporando nuevos aprendizajes fruto de la interacción.

Elizabeth Uscamaita, peruana, también considera que el PROEIB le cambió la mirada.

> Yo podría decir que el PROEIB ha afectado, ha consolidado, ha nutrido mi desarrollo personal básicamente pero fundamentalmente también mi desarrollo profesional. Considero que si no hubiera estado en ese espacio quizá mi mirada hubiera sido más tibia, mis propuestas hubieran sido más tibias, mi inclinación ya iba por esto de la interculturalidad, por fortalecer, por trabajar por la interculturalidad, pero quizá hubiera sido más tibia. Sin embargo, el PROEIB me ha permitido reflexionar, ser capaz de plantear mi postura y defenderla y hacer propuestas más sólidas. Además, no solo de terminar en propuestas sino también hacer que éstas sean reales, que se puedan mostrar resultados concretos (Uscamaita, entrevista, 2 de agosto de 2021).

El cambio de "mirada tibia" a tener una postura y propuestas sólidas, que se "hagan realidad". Uscamaita experimentó una transformación personal y que su trabajo tenga un sentido, un horizonte más definido. En educación intercultural precisamos de posturas definidas para generar

cambio social. El trabajo en interculturalidad precisa de propuestas claras, no tibias sino metas claras de transformación social hacia la equidad.

A Martha Griselda Valencia, mexicana, el abrir los ojos le compromete con la defensa de los derechos de los pueblos indígenas.

> La responsabilidad como profesional de la educación indígena o de la educación intercultural es grande porque nosotros que hemos abierto los ojos debemos mantenernos en la defensa de los derechos de los pueblos originarios. Desde cualquier mirada, desde la agricultura, la medicina, la arquitectura o que estemos en el centro, en un pueblo moderno no debemos olvidar que pertenecemos a los pueblos originarios y que desde su mirada debemos ir creciendo, no debemos quebrantar su manera de pensar, no debemos quebrantar su manera de vivir porque si nosotros quebrantamos como profesionistas la manera de ser y de vivir en nuestros pueblos estamos quebrantando su vida y llevándolos a la muerte. Entonces debemos ser respetuosos como profesionista para poder lograr que ellos en su manera de ser vayan creciendo junto con nosotros, ir creciendo a la par sin quebrantar su cosmovisión, su lengua, su cultura y su buen vivir" (Valencia, entrevista, 3 de agosto de 2021).

"Abrir los ojos" compromete a trabajar junto a la población más excluida, estar en defensa de los derechos humanos y de la madre tierra.

8. Un pueblo empoderado educa a la sociedad

Hilario Chi Canul, mexicano, valora como aporte del PROEIB Andes la posibilidad del contacto con bolivianos y bolivianas empoderados que visten su vestimenta propia y hablan su lengua en espacios públicos. Chi resaltó:

> Lo que me aportó más fue el pueblo boliviano, en principio te diré que yo no sabía nada de Bolivia. Cuando me dijeron que tenía una beca para irme a Sudamérica no conocía, no sabía nada y empecé a investigar y supe que se comía mucha papa y

> que hay gran variedad de papa. Cuando yo llego, veo un pueblo empoderado. Eso fue lo más significativo en mi vida, llegar y ver a un pueblo originario empoderado, que quiere las cosas cambiarlas y en un momento crítico de la política que también vivimos nosotros y seguiremos viviendo. Entonces el empoderamiento y el posicionamiento sobre todo me parece lo más significativo… (Chi, entrevista, 21 de julio de 2021).

En el relato de Chí queda claro que el testimonio vivo de la población en la vida cotidiana, su actuar, su forma de vestir, el uso de la lengua puede contribuir a la educación de las personas que van presenciando y conviviendo.

Si bien la palabra empoderamiento suele ser un término polémico en espacios de personas que trabajan derechos humanos porque sostienen que nadie empodera a nadie; en este caso, Chí destaca la fuerza del pueblo que lucha por sus derechos y que tiene el orgullo de vestir con la ropa de su cultura.

> Yo absorbí mucho de ese posicionamiento del pueblo boliviano y que no dista mucho de los que ha pasado aquí con el pueblo Maya que enfrentó la guerra y que lo que pedían era justamente el territorio, la lengua, la educación… Entonces allí entendí a un pueblo que no solamente hay que pelear por sus derechos sino también materializar esos derechos. No podemos nada más que discursear, sino que también tenemos que llevarlo a la práctica… Si bien yo ya usaba mi vestimenta porque lo porté desde los 18 años de edad, cuando supe que era Maya por mi abuelo. En Bolivia me ayudaron a madurar, a fortalecer mucho este posicionamiento... Somos mayas con una vestimenta muy bonita y que significa muchísimo y eso hay que visibilizarlo, hay que mostrar y además también que hay una lengua. No basta con decir que sé maya hay que hablar maya en cualquier espacio, en el espacio académico donde yo me desenvuelvo en la primera lengua. Es la lengua Maya que sale de mi boca y el que brota de mis manos para escribir. (Chi, entrevista, 21 de julio de 2021).

Chi regresó de Cochabamba a su país empoderado con su cultura, viendo cotidianamente a bolivianas y bolivianos vistiendo con naturalidad la pollera, el sombrero y hablando el quechua en las ciudades. Chi compartió con el pueblo boliviano de cerca no solamente la gastronomía, sino que en las conversaciones con sus compañeros de la maestría se convenció de que actuar desde las raíces culturales les hacía feliz y los veía más íntegros. En esa interrelación fue afianzando también su cultura.

Asimismo, para Florinda Martínez, mexicana, lo más importante en su experiencia durante los años de estudio de la maestría fue ver en al pueblo boliviano viviendo la interculturalidad en las calles, en las oficinas, en los mercados, en espacios formales e informales. En sus palabras expresó:

> Yo me llevé una experiencia muy interesante… hablando de este tema de interculturalidad es una cosa que no la vamos a ver tan común aquí en México. A mí me llamaba mucho la atención las actitudes, el reconocimiento y las percepciones de una interculturalidad sentida, vivida desde la base. No es común entrar en un banco y de repente ver a una jovencita quechua o aymara traduciendo, atendiendo a la población que son personas de diferentes grupos sociales que llegan a usar ese servicio del banco. En diferentes instituciones escuchar el quechua, el quechuañol como dicen ustedes, escuchar el quechua en los *trufis* [transporte urbano fijo], en los espacios públicos, acá en México de repente no es tan común en los bancos, en los juzgados…, esa es la interculturalidad sentida, pensada, vivida creo que esa es la experiencia más interesante que yo me llevé... Aquí en México, al menos aquí en el contexto Guajaqueño, donde conviven 16 lenguas diversas pues en todos los espacios, sí prevalece el uso de las lenguas indígenas, pero no es lo mismo, por ejemplo, en el contexto de la ciudad de México. De repente uno llega hablando en su lengua pues muchas veces te miran de pies a cabeza y con eso te dicen todo. Existe mucho racismo, discriminación por el hecho de hablar una lengua, por el hecho de que tienes esta característica

> de una población indígena como que son muchas cuestiones que pasan (Martínez, entrevista, 22 de julio de 2021).

La cotidianidad de la vivencia del pueblo boliviano, el contexto, las interrelaciones en espacios públicos también son aspectos considerados como oportunidad de aprendizaje y de autofortalecimiento de la cultura.

9. Reencuentro con las raíces culturales

Víctor Hugo Mamani, boliviano, afirmó que el PROEIB le ayudó a volver a sus raíces, a reencontrarse con su comunidad, porque mientras estudiaba en la universidad empezó a tener vergüenza de su cultura.

> Yo he estudiado Lingüística durante 5 años y la materia de quechua era una pincelada, como algo de añadidura esas veces, ahora creo que tienen más horas, pero no se compara con otras lenguas indígenas. La universidad era un espacio de… como decía mi amigo el Celso Q´uchu: yo antes de entrar a la universidad tenía vaquitas, tenía mi lazo, mi poncho, pero yo cuando he entrado a la universidad de por sí he empezado odiar a mi mamá, a mis orígenes porque me estaba volviendo *q´ara [mestizo o blanco]*. Me dice, ¿qué me habrá hecho la universidad? O sea, ni siquiera solamente te cambia digamos la vestimenta sino te cambiaba la forma de ser. Algo así ha pasado conmigo, la universidad, mis amigos, todo era en lenguas extranjeras, con algo de prestigio, te ponen ahí más materias de esto… Entonces el PROEIB ha sido como volver a mirarme a mí y volver a ver mis raíces. He recuperado aquello que estaba perdiendo, me ayudó a volver a mi comunidad a reencontrarme (Mamani, entrevista, 20 de julio de 2021).

10. La educación interculturalidad celebra la vida

Finalmente, del contexto boliviano aprendieron a celebrar la vida, a valorar lo sencillo. María Nela Cartes, chilena, comentó: “Me cambió la vida porque me permitió valorar lo simple, valorar lo no material,…, en Bolivia celebran la vida, aquí en Chile, para vivir es sólo trabajar, nos

olvidamos de ir a bailar, a disfrutar, eso valoro profundamente" (Cartes, entrevista, 25 de agosto de 2021).

Cartes en su relación cotidiana con el contexto cochabambino pudo constatar que las personas damos mucho valor al saludo, al compartir y según ella priorizamos los espacios de conversar. Es por ello, que se puede afirmar que el contexto también es un espacio de aprendizaje, lo que las personas vivimos en nuestro cotidiano expresa un estilo de vida, en este caso intercultural.

Desde la mirada de la educación intercultural "celebrar la vida" adquiere mucho significado ya que en nuestras culturas indígenas la vida merece ser celebrada y no solamente la vida de las personas, sino la vida de la madre tierra, por ello, al menos en la cultura quechua celebramos la siembra, la cosecha y los tiempos fecundos de la vida. Por lo tanto, celebrar la vida se convierte en un desafío para quienes queremos hacer educación intercultural.

11. Discusión

Los resultados de la investigación enfatizan que la educación intercultural tiene impacto en la vida de las personas y que es posible fortalecer la vivencia de la interculturalidad desde la formación en las universidades y desde la vida cotidiana.

Las personas que se formaron en el PROEIB Andes manifestaban que cambió su vida en las actividades diarias que realizan, en su trabajo cotidiano, como en el caso de Nilda Fernández, que señaló: "cambió mi forma de pensar e incluso el estilo de vida", es una transformación real y concreta.

Al respecto, Catherine Walsh señala que ella cree en las transformaciones pequeñas y que ella apuesta por las esperanzas pequeñas:

> Dejé desde hace tiempo atrás la Esperanza Grande, la ESPERANZA con mayúscula. Me refiero a la ESPERANZA de cambiar o transformar el sistema capitalista/moderno/colonial/

> heteropatriarcal en su conjunto y totalidad, y creer que otro mundo a nivel global realmente es posible. Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas. (Walsh, 2023, p. 136)

También pienso que las transformaciones se dan en el entorno cercano y desde las experiencias positivas de las personas, que luego se van contagiando. Entonces desde lo cotidiano podemos incidir en las transformaciones del entorno y contribuir a cambios más grandes de la sociedad. Esos cambios se visibilizaron en las entrevistas con los egresados del PROEIB Andes.

Por otra parte, en educación intercultural es necesario destacar que la diferencia es una riqueza, que contribuye al cambio. Al respecto los entrevistados expresaban: "las experiencias de los compañeros, el intercambio de experiencias con los docentes me ayudó a cambiar", "encontré un espacio de escucha, de lucha", "fue un espacio de encontrarse con otros hermanos, de distintas culturas". Entonces las diferencias culturales no son un problema. En este sentido, Candau afirma: "Para hacer una educación intercultural es preciso partir de la diferencia como riqueza y promover procesos sistemáticos de diálogo entre diferentes grupos socioculturales, donde el reconocimiento sea mutuo, orientado a promover justicia social, cognitiva, cultural y económica" (Candau, 2017). https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=2653s

Por la experiencia contada por los entrevistados en los espacios de formación se han generado diálogos interculturales donde han aprendido unos de otros. La afirmación: "compartir con gente de otros pueblos sin duda que te amplia la mirada", es un indicador de que los procesos de diálogo contribuyeron a tener una perspectiva más plural. Considero que en el PROEIB Andes se han promovido la articulación de procesos de valoración de las diferencias y procesos de diálogo intercultural.

En esta misma lógica Candau (2016) considera importante la promoción de espacios de diálogo entre los saberes socialmente reconocidos y hegemónicos y los saberes "otros", que producen los grupos sociales subalternizados e inferiorizados (Candau, 2016, p. 11).

En una interacción entre diferentes culturas aún se constata la discriminación, en los testimonios de Martínez y Mamani explicitan que la discriminación vigente en las sociedades dificulta la práctica de la interculturalidad. Martínez comentaba que en México: "Existe mucho racismo, discriminación por el hecho de hablar una lengua, por el hecho de que tienes esta característica de una población indígena". Asimismo, Mamani comentaba que la universidad le estaba alejando de sus raíces culturales que incluso ya tenía vergüenza de sus padres, pero que con la formación en el PROEIB Andes se generó el reencuentro con su comunidad. Estos testimonios muestran la fuerte incidencia del racismo en la vida cotidiana.

Candau (2017) analiza la interculturalidad desde las relaciones étnico - raciales muy presente en nuestras culturas. En esas relaciones se genera la discriminación porque una cultura se considera superior y la otra inferiorizada, por lo que se debe cuestionar la identidad blanca.

Ser blanco también es una identidad y una identidad construida socialmente. ¿Qué significa ser blanco en la sociedad en que vivimos? Es muy importante percibir que el blanco tiene un lugar de privilegio. Privilegios que son simbólicos y materiales. Entonces cuestionar la identidad blanca es un componente fundamental en los procesos de interculturalidad. No es suficiente trabajar en tema de la cultura indígena, la cultura negra. Lo importante es que las personas que se autoidentifican con la cultura blanca reflexionen lo que implica ser blanco en la sociedad y que intenten deconstruir ese lugar de privilegio para construir relaciones sociales igualitarias con las diferentes culturas (Candau, 2016, min: 3:36). [video de You Tube]. https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=2956s.

Entonces el desafío para la educación intercultural es trabajar para que ninguna de las culturas esté con ventaja o desventaja, por algún motivo socialmente construido con la intencionalidad de reforzar la superioridad o la inferiorización de las culturas. Por ello, la educación intercultural pone mayor atención en la diversidad para hacerlas dialogar como una riqueza.

12. Conclusión

A partir de la experiencia de los titulados de la maestría en Educación Interculturalidad Bilingüe, el PROEIB Andes, podemos concluir que desde la educación superior se ha promovido la interculturalidad en la teoría y en la práctica de las personas, que incide en su entorno próximo. Las afirmaciones como: "la interculturalidad no sólo debemos discursear sino llevarlo a la práctica", "las reflexiones teóricas siempre fueron acompañadas por la práctica de investigación", son fundamentos que nos animan a afirmar la educación intercultural transforma personas y puede transformar sociedades.

Considero que el un aporte significativo del PROEIB Andes en educación intercultural es el cambio en el estilo de vida, en el reencuentro con sus raíces culturales, con su comunidad ya que por la discriminación estructural existente en nuestras sociedades las personas se habían alejado de sus territorios y hasta tenían vergüenza, pero con la formación intercultural valoraron sus orígenes y decidieron enfrentar la discriminación vigente en las sociedades.

Por otra parte, la expresión que escuchamos de los entrevistados "me construyeron como una nueva persona", "me abrió los ojos para ver más allá", "aprendí a leer y escribir" son palabras que muestran cambios profundos en la vida de las personas que se formaron en el PROEIB Andes. Es decir, que las personas participante en el proceso de formación de la maestría han generado procesos de deconstrucción de sus formas de actuar, superaron hechos que afectaron su vida inferiorizándoles, en ese contexto adquiere sentido la expresión: "me reivindicó para volver a creer en mí".

Por tanto, la educación intercultural, si se trabaja promoviendo espacios sistemáticos de diálogo, de intercambio de saberes, experiencias, conocimientos y formas de ser, contribuirá a la transformación de las personas y por tanto ese cambio incidirá en el ámbito laboral, familiar y comunitario. Cambios que se multiplican.

Un desafío que se visibiliza es trabajar en educación intercultural no solamente con poblaciones indígenas sino con todas las personas, todas las identidades y culturas existentes. En la universidad trabajar en todas las carreras y no solamente en educación.

Bibliografía:

Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*. Texto aprobado en el Referendum Constituyente de enero de 2009. Versión Oficial. Obtenido de: http://www.planificacion.gob.bo/uploads/marco-legal/nueva_constitucion_politica_del_estado.pdf

Candau, V. M. (2016). Educación descolonizadora: construyendo caminos. Descolonizar la Educación. *Revista Novamerica. La Revista de la Patria Grande. N° 149*, de enero a marzo del 2016. p.p. 5-17.

CINEAD LECAV, Cinema, Aprender y Desaprender. (2017, diciembre 26). *Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU* [Video de You Tube]. Obtenido de: https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=2653s

Facultad de Artes ASAB (Academia Superior de Artes de Bogotá) - Universidad Distrital. (2020, 12 de septiembre). *Interculturalidad y decolonialidad: introducción al debate. Conversación con Catherine Walsh*. [Video de You Tube]. Obtenido de: https://www.youtube.com/watch?v=dctlupAFET4

Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (FFyL BUAP). (2020, 13 de octubre). *"La educación superior intercultural en el contexto actual". Conferencia Dietz.* [Video de You Tube]. Obtenido de: https://www.youtube.com/watch?v=gExyutI6dfs&t=1949s

Facultad Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral Santa Fé (FHUC-UNL). (2018, abril). *Daniel Mato*

(UNTREF/CONICET). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad (AUGM). Obtenido de: https://www.youtube.com/watch?v=aBpH2Xrbi0Y

Loayza, R. (2021). Bolivia: el imaginario racial «blanco» bajo el gobierno de los «indios». *Revista Nueva Sociedad, N° 292*, p.p. 96-106. Obtenido de: https://www.nuso.org/articulo/bolivia-el-imaginario-racial-blanco-bajo-el-gobierno-de-los-indios/

Mato, D. (Coord.). (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. EDUNTREF. file:///C:/Users/LENOVO/Desktop/Daniel%20Mato.pdf

REDFEIAL. (2020, 13 de noviembre). *Racismo y Discriminación. Obstáculos para una interculturalidad transformativa.* Conversatorio Luis Enrique López -Moderador [Video de You Tube]. Obtenido de: https://www.youtube.com/watch?v=wza0OjkF35s&t=4123s

Walsh, C. (2023). *Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22ª. Qro y Lengua de Gato Ediciones.

TEORÍA DE FACTORES DEL EJERCICIO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA A PARTIR DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE DE VYGOTSKY

Claudia Andrea Paz Foronda

PRESENTACIÓN

TEORÍA DE FACTORES DEL EJERCICIO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA A PARTIR DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE DE VYGOTSKY

Claudia Andres Paz Foronda

La investigación doctoral llevada a cabo por la candidata Claudia Andrea Paz Foronda, docente de la Carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), y autora de cuatro artículos científicos relacionados con su estudio, está orientada a desarrollar una Teoría de factores del ejercicio de la responsabilidad social universitaria a partir de la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky. El estudio tomó como población a los voluntarios universitarios integrantes de las Brigadas Universitarias de la Salud Integral (BUSI) de la (FHCE) en la UMSS. Esta agrupación fue creada hace más de veinte años al interior de dicha Facultad y actualmente está constituida por jóvenes universitarios de distintas carreras de esta universidad cochabambina. Siendo parte de las BUSI, los estudiantes se forman y capacitan de manera voluntaria en diversos temas relacionados con la salud integral, a fin de promoverla y difundirla al resto de la sociedad.

En este su cuarto artículo científico, la intención de la investigadora es dar a conocer los resultados de su estudio doctoral, llevado a cabo bajo un enfoque cuali-cuantitativo, cuya metodología además de responder a este enfoque, está diseñada a partir de una propuesta enmarcada en la teoría fundamentada, tomando en su estudio los múltiples factores considerados promotores de la responsabilidad social universitaria desde una interesante óptica analítica de múltiples dimensiones y niveles. Es a través de este método (teoría fundamentada o *sustantiva*) que la autora realiza un aporte a la teoría formal sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky, nutriendo de manera específica los postulados del autor relativos al área que él ha denominado la *zona de desarrollo próximo* en los procesos de aprendizaje del ser humano.

Cynthia Nava Romano, Ph.D.
DOCENTE

TEORÍA DE FACTORES DEL EJERCICIO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA A PARTIR DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE DE VYGOTSKY

Claudia Andrea Paz Foronda[1]

https://doi.org/10.5281/zenodo.10620139

Nota del autor

La investigación se realizó en el marco del Programa de Doctorado en Ciencias Humanas en el área de psicología cognitiva y del aprendizaje, explorando la teoría de factores del ejercicio de la responsabilidad social universitaria a partir de la zona de desarrollo próximo de la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, estudio efectuado con las Brigadas Universitarias de Salud Integral de la Universidad Mayor de San Simón.

Correo electrónico: c.paz@umss.edu

1 Doctorante en el Programa de Doctorado en Ciencias Humanas del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

Resumen

El presente aporta a llenar el vacío documental investigativo que existe de una teoría acerca de factores de la responsabilidad social universitaria (RSU) en estudiantes. Para ello, desarrolla una teoría sustantiva que analiza los diversos factores que promueven el ejercicio de la RSU a la luz de la propuesta de Vygotsky (1995) sobre las zonas de desarrollo, en particular la zona de desarrollo próximo, esto a partir de la experiencia de voluntarios pertenecientes a las Brigadas Universitarias de Salud Integral de la Universidad Mayor de San Simón. Presenta un diseño metodológico de carácter mixto desde la teoría fundamentada, aplicando redes y cuadros de relaciones que organizan sus hallazgos. Adoptando un enfoque multidimensional, encuentra que los factores de tipo: organizacional, conceptualización de la RSU, personal, familiar, social, aprendizaje académico e institucional promueven el ejercicio de la RSU en los brigadistas. Explicando que el umbral mínimo, propio de la zona de desarrollo real, puede avanzar a un umbral superior de desarrollo de la zona potencial, consolidando dichos factores como parte de la zona de desarrollo próximo, esto al ser factores estimulantes e impulsadores hacia un nivel superior cognitivo en los voluntarios.

Palabras clave: Responsabilidad social universitaria, brigadas universitarias, zonas de desarrollo real, próximo y potencial, formación, capacitación, réplica, teoría fundamentada.

Abstract

The present research helps to fill in a theory about factors of university social responsibility (USR) in students. It develops a substantive theory that analyzes the various factors that promote the exercise of USR in the light of Vygotsky's proposal on the zones of development, particularly the zone of proximal development, based on the experiences of volunteers belonging to the University Integral Health Brigades of the Universidad Mayor de San Simón. It presents a mixed-method design grounded in theory, applying networks and relationship grids to organize its findings. Adopting a multidimensional approach, it identifies organizational, conceptualization of USR, personal, familial, social, academic learning, and institutional factors that promote the exercise of USR in the brigadistas. The study explains how the minimum threshold, inherent in the zone of actual development, can advance to a higher threshold of potential development in the zone of proximal development, consolidating these factors as part of the zone of proximal development, as they stimulate and drive towards higher cognitive levels in the volunteers.

Keywords: University Social Responsibility, University Brigades, Zones of actual, proximal, and potential development, Training, Capacity-building, Replication, Grounded theory.

1. Introducción

El autor Vallaeys (2014), resalta la responsabilidad social universitaria como una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria en su integridad, la misma que está conformada por los estudiantes, docentes y personal administrativo, esto mediante el desarrollo de una gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover el desarrollo humano sostenible. Las investigaciones sobre responsabilidad social universitaria se centran principalmente en espacios universitarios con programas institucionalizados y políticas específicas para la RSU[2], existiendo una carencia en trabajos con un enfoque dirigido específicamente a los actores estudiantiles. En Bolivia, a nivel del sistema de universidades del país, hay algunas investigaciones realizadas por Contreras (2017) y Patzi (2018) sobre RSU al interior de las universidades, pero desde una perspectiva institucional.

Sin embargo, dentro de la Universidad Mayor de San Simón, no se han registrado investigaciones, teorizaciones o programas de RSU. Actualmente la UMSS[3] no cuenta con una política universitaria o programa de interacción social y/o académico institucionalizado para la formación en responsabilidad social dirigida a toda la comunidad universitaria en general, y a los estudiantes en particular.

En un estudio sobre estrategias de afrontamiento de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS se exploró los recursos personales con los que cuentan los estudiantes postulantes en la tarea de resolución de problemas como manera de hacer frente a situaciones que vienen del exterior. Se observó que muchos estudiantes, en sus estrategias de resolución de problemas, carecen de un interés en lo social, lo que indica la necesidad de fortalecer las relaciones del estudiante con las demandas sociales, especialmente en una facultad que busca el bienestar humano y social (Paz, 2019).

2 RSU: Responsabilidad Social Universitaria.

3 UMSS: Universidad Mayor de San Simón

Al interior de la Universidad Mayor de San Simón, más propiamente de la Facultad de Humanidades, existe la experiencia de un grupo de voluntariado universitario denominado Brigadas Universitarias de Salud Integral. Las BUSI[4] son una organización no institucionalizada que funciona realizando acción social, hace más de dos décadas.

A partir de esta experiencia y, al no existir una teoría sobre los factores de ejercicio de las RSU, se hizo necesario proponer una teoría sustantiva que aborde los múltiples factores que se consideren como promotores de la responsabilidad social universitaria, apoyando su existencia y dinámica en la propuesta formal de Vygotsky (1995) acerca de las zonas de desarrollo, más específicamente en la zona de desarrollo próximo. En este sentido, la investigación viene a nutrir la propuesta de la zona de desarrollo próximo y su relación con la responsabilidad social universitaria en relación al grupo de las Brigadas Universitarias de Salud Integral desde un marco multidimensional de factores.

A partir de ello, se genera la siguiente pregunta central de investigación: ¿Cuál sería la propuesta teórica acerca de los factores que promueven el ejercicio de la responsabilidad social en voluntarios universitarios pertenecientes a las BUSI de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS como aporte a la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky?

2. Metodología

El trabajo investigativo corresponde a un enfoque de tipo mixto con un peso mayor en el enfoque cualitativo y la utilización de la metodología de teoría fundamentada. En lo cualitativo, se aplicó la técnica de entrevista semidirigida y, en lo cuantitativo, la técnica de la encuesta con el empleo de escalas y cuestionarios. En este sentido, se desarrollaron cuatro ejes temáticos que permitieron dar cuenta de los hallazgos de la investigación. A continuación:

4 BUSI: Brigadas Universitarias de Salud Integral

2.1. Teoría fundamentada: un método para comprender los factores de la responsabilidad social universitaria a partir de las redes de relaciones

2.1.1. Acercamiento a la teoría fundamentada

La teoría fundamentada elabora, nutre y/o verifica una teoría formal a partir de teorías sustentativas sobre un determinado fenómeno, esto a razón de que el investigador no encuentra una teoría adecuada para el contexto, tiempo, caso o muestra que quiere observar, como en esta ocasión, con los factores del ejercicio de la responsabilidad social universitaria. Dicha teoría alcanza a ser aplicada a diferentes disciplinas científicas siempre que cuenten con marcos teóricos amplios y reconocidos, se apoya en diversas técnicas e instrumentos de investigación, ya que puede ser un diseño desarrollado desde el enfoque mixto de la investigación, como sucede con la presente investigación.

La teoría fundamentada en la historia, en su versión clásica fue originada por Glaser y Strauss (1967), en su diseño sistemático por Strauss y Corbin (2002), en su diseño emergente por Glaser (1992) y finalmente de forma constructivista por Charmaz (2006). La investigación ahora presentada, resalta la importancia del enfoque emergente y constructivista por la necesidad de la flexibilidad en el proceso metodológico para construir teorías a partir de la incorporación gradual de categorías y, la relación entre ellas, no siendo rígida y partiendo de las expresiones vivas de los entrevistados, aunque en su proceso de codificación se emplee el uso de diagramas.

2.1.2. La aplicación de la muestra teórica y saturación teórica

Así mismo, demarca la utilización de la muestra teórica y saturación teórica. El primer concepto, muestra teórica, fue desarrollado por Glaser y Strauss (1967), como la tarea que tiene el investigador para preferir el grupo que puede aportar a su tema; esta selección se desarrolla a lo largo del proceso de codificación, "...lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área que está estudiando" (Rodríguez,

1999, p. 49). En el caso de estudio, 80 brigadistas componen la población y 24 brigadistas son considerados como la muestra poblacional de tipo no probabilística por conveniencia.

Por otro lado, el segundo concepto, punto de saturación teórica, se implica en la aplicación del instrumento (guía de entrevista semiestructurada) a la muestra seleccionada tomando en cuenta que el fenómeno de saturación teórica ocurre en el momento en el que la cantidad de datos recolectados de las entrevistas aplicadas son suficientes y, la incorporación de más entrevistas ya no contribuyen al nuevo progreso de las características y dimensiones de las categorías de análisis debido a que se repiten. Es allí, cuando la aplicación de más entrevistas carece de sentido y, por decisión metodológica, concluye esa fase (Trinidad, 2006). Lo que significa que la categoría se puede explicar con los datos ya obtenidos que, en este caso de investigación en particular concluyó cuando la codificación de datos alcanzó a los 154 códigos hallados, ya que posteriormente empezaron a repetirse.

2.1.3. Etapas de procesos de codificación y análisis de resultados

El código es la unidad central de trabajo de la codificación de los datos, lo definen como "…los nombres que se le dan a los conceptos derivados a partir del proceso de codificación" (Strauss y Corbin, 2002, p. 66). Otro autor, se refiere a los códigos como el enunciado que clasifica, sintetiza y más significativamente, analiza los datos "…los códigos conectan los datos empíricos con la conceptualización que de ellos hace el teórico fundamentado" (Charmaz, 2014, p. 341). En la investigación se trabajaron 24 entrevistas cuyo contenido se dividió en 13 segmentos para luego ser procesados con el apoyo del programa Atlas.ti.

A continuación, se muestran las principales acciones metodológicas:

2.1.3.1. Trabajo de campo

Se aplicaron las entrevistas a los brigadistas activos, brigadistas de la mesa directiva de la gestión 2022 y 2023, así como también a ex brigadistas (estudiantes ya titulados). Como se indicó, se consideraron 24 entrevistas que fueron categorizadas en 13 segmentos. Posteriormente, se decidió

suspender la aplicación de la entrevista bajo el criterio de punto de saturación teórica explicada anteriormente.

2.1.3.2. Codificación

Se procesaron los datos resultantes de las entrevistas, identificando códigos[5] o elementos de categorización y análisis, con la ayuda del programa de Atlas.ti. En un primer momento, a partir de los códigos en vivo propios del relato de los entrevistados, se organizaron 13 documentos distribuidos por subtópicos de la entrevista. Posteriormente, para cada uno de los subtópicos, se extrajeron códigos mediante un proceso de codificación o llamado codificación predeterminada, obteniendo el siguiente reporte:

Tabla 1

Categorización de la información

Nombre de los documentos	Número de código
1. Actividades	8
2. Antigüedad	5
3. Funcionamiento	16
4. Identidad	7
5. Origen	7
6. Concepto RSU	9
7. Factores del ejercicio RSU	14
8. Factor personal	21
9. Factor familiar	15
10. Factor social	24
11. Factor de aprendizaje	17
12. Apoyo institucional UMSS	6
13. Red interinstitucional	10
TOTAL DE CÓDIGOS HALLADOS	159

Nota: Elaboración propia, 2023.

5 Conceptos, palabras o frases claves que ayudan a la categorización y análisis de los resultados.

2.1.3.3. Categorías

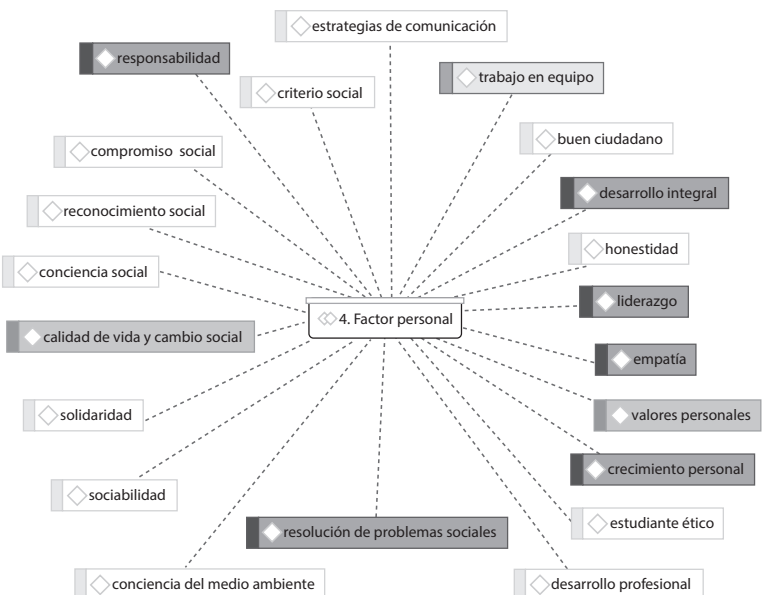
Con el resultado de la codificación predeterminada, se armaron las categorías que se resumen en 8: Organización BUSI (actividades, antigüedad, funcionamiento, identidad, origen), concepto RSU, factores del ejercicio RSU, factor personal, factor familiar, factor social, factor de aprendizaje académico, factor institucional (apoyo institucional UMSS y red interinstitucional), teniendo cada uno su grupo de códigos, así como su red de relaciones.

2.1.3.4. Redes de relaciones

Se organizaron las redes de relaciones con el uso del programa de Atlas.ti para cada una de las 8 categorías y sus respectivas subcategorías y códigos. A continuación, como ejemplo, se presenta la categoría de factor personal:

Figura 1.

Red relacional del factor personal



Nota: Red relacional a partir del Programa Atlas.ti. Elaboración propia, 2023.

2.1.3.5. Cuadro relacional - teorización

Al interior de la teorización, existen dos momentos importantes: el primero que es la construcción del **cuadro relacional** (Hernández Sampieri, 2014), y el segundo implica la formulación de la **redacción de la teoría sustantiva**. En relación al segundo momento, la redacción de la teoría sustantiva, por su importancia y amplia información, se dedicará un segmento más adelante para su desarrollo. Seguidamente, se explica el proceso de elaboración del cuadro relacional, para ello se establece la codificación abierta en primer plano, luego la codificación axial en segundo plano y finalmente, las categorías centrales.

a. **Nivel 1. Codificación abierta en primer plano.** Que implica agrupar las unidades o segmentos de significado en categorías, para luego proceder a otorgar definiciones iniciales de dichas categorías, en términos de los participantes y extraídas de sus segmentos o comentarios para luego asignar códigos, nombres o etiquetas, ilustrar las categorías, y elegir unidades o segmentos que las representan.

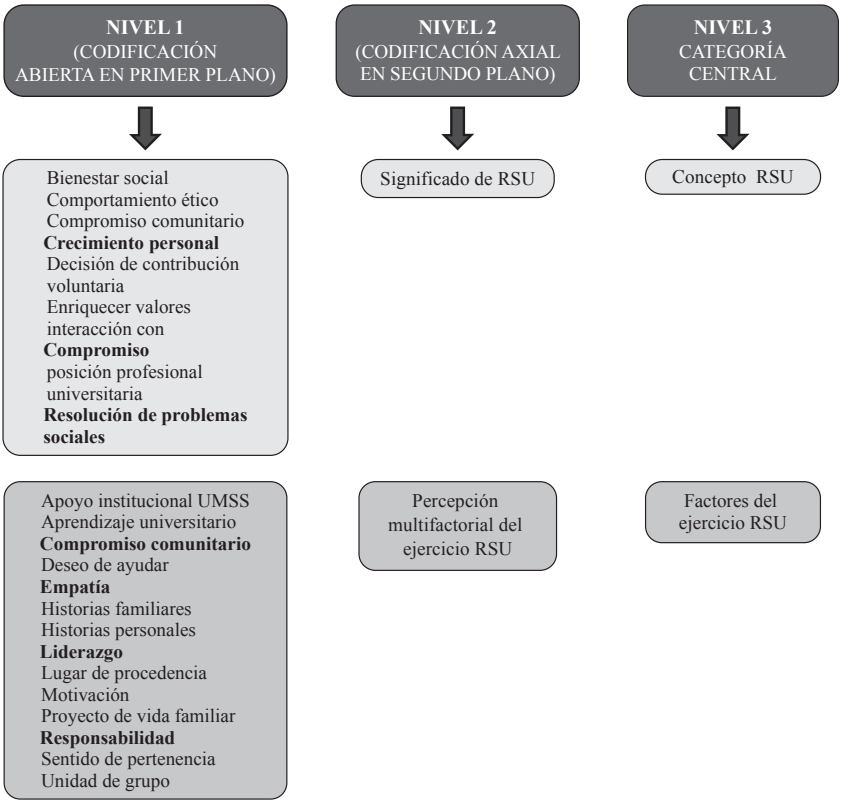
b. **Nivel 2. Codificación axial en segundo plano.** Que consiste en agrupar categorías en temas y categorías mayores para relacionarlos y, finalmente:

c. **Nivel 3. Categoría central.** Que involucra la descripción de patrones generales revisando unidades, categorías, ejemplos y procesos, para interpretar, validar categorías, desarrollando teoría, explicaciones y narrativa (codificación selectiva).

Estos tres niveles se organizaron en un cuadro relacional, los que están representados de manera más clara en la Figura 2.

Figura 2.

Cuadro relacional por niveles



Nota: Elaboración propia (segmento), 2023.

2.2. Teoría sustantiva acerca de los factores del ejercicio de la responsabilidad social universitaria a partir de las zonas de desarrollo de la Teoría de Vygotsky

Vygotsky (1995) propone la comprensión del desarrollo cognitivo y el aprendizaje en el individuo a partir de la relación dialéctica entre la ejecución de una acción (actividades), la transformación del entorno y de sí mismo, esto mediado por herramientas o signos - símbolos, considerando

importante identificar los elementos propios de la actividad, aquellos propios de los procesos mediados y los elementos que son resultado de la transformación del entorno y de sí mismos.

2.2.1. Recuperando las ideas de Vygotsky

Vygotsky (1995) plantea la teoría sociocultural del desarrollo del proceso cognitivo en la que proyecta la relevancia de la influencia del contexto sociocultural y sus interacciones en el proceso de adquisición del conocimiento, generando los conceptos de: zona de desarrollo real, zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial. Al respecto, para el autor, existe una distancia entre el nivel de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial en un individuo, que puede ser disminuida gracias a la intervención de un proceso de mediación en la llamada zona de desarrollo próximo provocando un aprendizaje que traslade al individuo un nuevo nivel de desarrollo cognitivo.

A partir de lo expuesto, se presenta la teoría sustentada acerca de los factores del ejercicio de la RSU como elementos mediadores de la ZDPx[6], así como los relacionados con la ZDR[7] y la ZDPt[8], misma que fue construida a partir de las conceptualizaciones realizadas por la población.

2.2.2. Factores de la responsabilidad social universitaria en la zona del desarrollo real del brigadista

La zona de desarrollo real permite observar la realización de tareas cognitivas en un individuo de manera independiente y evidencia un desarrollo cognitivo actual, que fue consolidado por un sistema de aprendizajes previos por lo que Vygotsky (1978) propone que en esta zona se encuentra el umbral mínimo de rendimiento.

A partir de los datos empíricos, los brigadistas de las BUSI –a momento de ingresar a la organización– cuentan con un nivel de desarrollo humano, social y profesional enmarcado en las oportunidades que su entorno

6 ZDPx: Zona de Desarrollo Próximo.

7 ZDR: Zona de Desarrollo Real.

8 ZDPt: Zona de Desarrollo Potencial.

familiar, social, académico-universitario (factores del ejercicio de la RSU) les brindó hasta este momento, pero otorgando especial atención a las expectativas de pertenecer a un grupo de voluntarios vinculados por el encargo de aportar a la resolución de problemáticas sociales de su entorno inmediato, en temas de salud mental integral, lo que da cuenta de una base en la formación del estudiantado (factores del ejercicio de la RSU), promoviendo la zona de desarrollo próximo, a partir de la ejecución del aprendizaje propio de dicha zona, la que será expuesta en el siguiente acápite.

2.2.3. Factores de la responsabilidad social universitaria para la zona del desarrollo próximo del brigadista

Vygotsky (1978) definió la ZDPx como: "la distancia entre el nivel de desarrollo real –determinado por la resolución independiente de problemas– y potencial –determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos–" (p. 86). En el análisis de los datos empíricos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas, a partir de los cimientos de la ZDR, explicada anteriormente, se va fortaleciendo la RSU en las BUSI, esto debido al accionar de su aprendizaje a partir de los distintos factores del ejercicio de la RSU, cuya presencia y dinámica son detalladas a continuación:

2.2.4. Factor organizacional

Las BUSI están conformadas por estudiantes universitarios de distintas carreras de la UMSS que se adhieren de manera voluntaria y participativa. Los une la práctica de la promoción de la salud mental e integral y la filosofía humanista y ecológica porque les permite formar, promover, impulsar y prevenir desde un trabajo en equipo.

Las BUSI tienen 20 años de trabajo en la institución, y nacieron en el Departamento de Servicios Académicos (antes conocido como Gabinete de Servicios Psicológicos, 2003) al interior de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón, a la cabeza de la fundadora Lic.

Verónica Serrano Bascopé. Actualmente, cuentan con un Estatuto para su funcionamiento y generan informes de gestión cada año a dicha unidad de servicio, demostrando la evaluación de las actividades de servicio realizadas a la comunidad cochabambina.

En relación a las actividades organizadas, se enfatiza la intervención a nivel de prevención y promoción de la salud integral. El ella, los procesos de formación y capacitación profesional amplían su campo de acción que las concretan a través de exposiciones, ferias y talleres como réplica de las actividades formativas y de capacitación recibidas, a las cuales se suman otros temas relacionados con la ecología y cultura.

Se organizan a partir de la conformación de una Junta directiva y el Comité pedagógico, Comité de diseño e imagen, Comité sostenible y finalmente Comité ambiental. Presentan un Plan Operativo Anual al departamento de Servicios Psicológicos. Existen voluntarios pasivos y voluntarios activos, al 2022 se registraron 60 voluntarios, para el 2023 la población aumentó a 80 voluntarios. Según las cláusulas de su estatuto, el voluntario no puede pertenecer a un grupo político al interior de la universidad, por otro lado, debe tener disponibilidad de tiempo y pasar por un proceso de admisión para ingresar a la organización BUSI. Esta organización ejecuta sus acciones de manera autofinanciada, un hito importante en su historia fue el desalojo del espacio físico que tuvieron en distintas épocas desde su fundación, así como el escaso o nulo apoyo de unidades académicas facultativas en la ejecución de sus actividades de interacción social. Por otro lado, para mantener en funcionamiento sus actividades, a partir del 2021 se aplicó el uso de la virtualidad por COVID 19, que se mantiene aún en la actualidad.

2.2.4.1. Concepto RSU

Este constructo está descrito a partir de la identificación del elemento de búsqueda de bienestar social a partir de la resolución de problemas desde una posición profesional universitaria con comportamiento ético. A partir de ello, se desarrollan procesos de crecimiento personal, lo que implica el enriquecimiento de valores y la interacción con compromiso

y responsabilidad, partiendo de una decisión de contribución voluntaria hacia la comunidad.

2.2.4.2. Factores del ejercicio de la RSU en las BUSI

Estos aspectos están establecidos a partir de los factores personales como las historias personales que contemplan la presencia de empatía, liderazgo, motivación, responsabilidad y deseo de ayudar. Asimismo, el factor de índole familiar como ser: las historias familiares, el proyecto de vida familiar o modelos familiares de solidaridad. De igual manera, está el factor social con elementos como ser: el lugar de procedencia, el compromiso comunitario, el sentido de pertenencia y la unidad de grupo. La presencia del factor de aprendizaje en relación aprendizaje universitario y los tutores; y finalmente el factor institucional como el apoyo institucional de la UMSS y de organizaciones al exterior de la universidad.

2.2.4.3. Factor personal

Representa aquellos aspectos como el desarrollo integral del voluntario que permite el ejercicio de la RSU a partir del crecimiento personal. Por un lado, ligado a valores personales: honestidad, solidaridad, responsabilidad, ética, compromiso social y conciencia social, ciudadanía con conciencia hacia el medio ambiente. Con cualidades de empatía y liderazgo. A nivel de las habilidades sociales: sociabilidad, trabajo en equipo, manejo de estrategias de comunicación, busca de reconocimiento social, mejora de la calidad de vida y búsqueda del cambio social. Así también, la búsqueda del desarrollo profesional a partir de la resolución de problemas y construcción de un criterio social.

2.2.4.4. Factor familiar

Indica la presencia de los modelos familiares de solidaridad a partir de las interacciones saludables y actitud proactiva se permite la transmisión de valores, la concientización de problemas sociales. La presencia de la participación social e inclusive de líderes comunitarios en la familia forman parte de las historias familiares y la estabilidad familiar, haciendo

que la familia se sienta orgullosa del voluntario e inclusive el voluntario influya en la familia. Por otro lado, la soledad del voluntario, debido a que su lugar de procedencia está fuera de la ciudad y la ausencia de modelos familiares de solidaridad, podría dificultar el ejercicio de la RSU por parte del brigadista.

2.2.4.5. Factor social

Los aspectos están organizados en relación al brigadista y el crecimiento personal a partir del desarrollo de la empatía, la conducta ética, la conciencia social y la conciencia ambiental. En tanto, al interior del grupo de las BUSI, se valora la tolerancia, el trabajo en equipo y la actividad relacionada con la prevención. El impacto en lo profesional también fue asumido como parte del factor social, ya que permite el ejercicio de la responsabilidad social universitaria, en el sentido que promueve la presencia de diferentes disciplinas, favoreciendo un abordaje integral a partir de la adquisición de nuevas competencias profesionales, las que brindan dan la oportunidad de expandir conocimientos mediante la aplicación de herramientas profesionales para la propuesta de soluciones creativas e innovadoras potenciando un futuro académico a partir del proceso de aprender - enseñar. Así mismo, potenciando la parte interinstitucional; fomentando la creación de vínculos y los lazos institucionales.

En relación a la comunidad - sociedad, las intervenciones realizadas por las BUSI se muestran como un aspecto para el ejercicio de la RSU, a partir de la búsqueda de la calidad de vida y cambio social permitiendo entender una nueva forma de progreso potenciando una sociedad responsable y la formación de un ciudadano modelo para la comunidad. Dichas intervenciones coadyuvan en el desarrollo individual en la dimensión individual, así como en la dimensión social. Nuevamente aparecen elementos relacionados con el impulso del desarrollo profesional como promotor del ejercicio de la RSU. De esta manera, se indica que el campo de lo social es inclusivo respecto a todos los factores que promueven el ejercicio de la RSU.

2.2.4.6. Factor de aprendizaje académico

Esencialmente contempla el "conocer para transformar realidades" (presidente BUSI, comunicado personal, 2022) a partir del desarrollo integral del brigadista. Estos aspectos están organizados en relación con contenidos de aprendizaje como la base teórica y la base práctica, la presencia de asignaturas de intervención y materias que tienen que ver con prevención primaria. En relación a los objetivos de aprendizaje, se plantea la condición de un desarrollo integral a partir de un estudio constante con el que los estudiantes voluntarios fueron adquiriendo, cada vez más, una perspectiva crítica y analítica.

Las BUSI se contactan permanentemente con espacios de formación e intervención, a partir de ello, plantean conocer para transformar realidades marcando un proceso de adquisición, organización y transferencia del conocimiento. En ese proceso se identifica una visibilidad laboral futura que demanda investigación constante y que se relaciona con metodologías de aprendizaje como ser el aprender del contexto, y trabajar multidisciplinariamente por la diversidad de campos de acción existentes. Estos aspectos y la presencia de algunos docentes positivos en sus carreras, fortalecen la trayectoria formativa universitaria.

2.2.4.7. Factor institucional

Presenta dos ejes de análisis, por un lado: la ausencia de respaldo institucional universitario que evidencia que durante el desarrollo de las actividades de las BUSI existe una falta de recursos logísticos y de recursos financieros, a esta situación se suma el desalojo del espacio físico dotado hace gestiones atrás, lo que genera cierto desaliento en el voluntario, atribuyendo esta situación a su condición de voluntario no político (establecido en su estatuto).

El respaldo de la red interinstitucional se explica cuando las BUSI buscan ampliar conexiones que promueven la creación de lazos institucionales y, por tanto, un trabajo transdisciplinario logrando así invitaciones a redes que amplían las oportunidades de trabajo. Favorece

la réplica de la prevención porque existe una dotación de materiales y sobre todo gozan de certificaciones de otras instituciones ajenas a la UMSS, observándose el reconocimiento hacia las BUSI de instituciones externas a la universidad.

2.2.5. Zona de desarrollo potencial (ZDPt)

Manteniendo la idea: el proceso de desarrollo "va a la zaga del proceso de aprendizaje" (Vygotsky, 1978, p. 90), se consolida que el aprendizaje por la experiencia recibida en las BUSI a partir de los factores del ejercicio de la RSU, ha logrado desarrollar en los estudiantes universitarios voluntarios mejores niveles de desarrollo cognitivo de concreción en los aprendizajes académicos, la formación de un ciudadano ético y participativo, y la promoción de una universidad saludable.

2.3. Elementos de formación sociocultural en los brigadistas a partir del enfoque cuantitativo

En teoría fundamentada, el dato que emerge del enfoque cualitativo puede ser aquilatado por el dato cuantitativo. Por ello, se aplicó la técnica cuantitativa de la encuesta a la muestra de 24 brigadistas (muestra no probabilística por conveniencia), a partir de instrumentos de carácter psicométrico para la confirmación de elementos de formación sociocultural en los brigadistas, relacionados con las habilidades identificadas con más frecuencia en las entrevistas como: empatía, comportamientos socialmente responsables, valores y liderazgo. A continuación, se presentan los resultados:

2.3.1. Proporción de presencia de niveles de empatía cognitiva y afectiva

Se aplicó la escala psicométrica TECA (Test de Empatía Cognitiva y Afectiva) desarrollada por López, B. (2005), con la que, a partir de los puntajes brutos, se identifican los percentiles existentes en el test. De la conversión efectuada, se obtiene que el puntaje total responde a 45 de percentil, dando una significación media en el manejo de la empatía.

Los puntajes de empatía cognitiva, en relación a la comprensión emocional de 55 de percentil y a la adopción de perspectivas de 40 de percentil, se encuentran también en un rango intermedio. La adopción de perspectivas es la habilidad cognitiva que permite comprender el punto de vista, ideologías y perspectivas de los demás. La comprensión emocional es la habilidad para lograr enlazar con las emociones, sentimientos y propósitos de otras personas. Ambos implican un desempeño de comprensión emocional.

Por otro lado, los puntajes de la empatía afectiva en relación al estrés empático con 55 de percentil y la alegría empática logró un 40 de percentil. Ambos se sitúan en un rango de significación media. El estrés empático permite la habilidad para detectar y captar principalmente las emociones negativas de los demás. Por otro lado, la alegría empática viene a ser la habilidad que opuestamente permite detectar las emociones positivas de los que me rodean. En general, se destaca una presencia equilibrada entre la empatía cognitiva y afectiva en los resultados del test.

2.3.2. Frecuencia observada en los comportamientos socialmente responsables

Se aplicó el Cuestionario de comportamientos socialmente responsables de Davidovich, Espina, Navarro y Salazar (2005). Desde una perspectiva multidimensional, se evalúa 10 categorías de comportamiento, de las cuales, en esta investigación, se identificó una frecuencia sobre la media en 8 comportamientos observados y 2 bajo la media. Los comportamientos sobre la media son los siguientes (presentadas en orden de mayor a menor frecuencia): convivencia social, responsabilidad académica, responsabilidad cívico-universitaria, actividades de voluntariado, respeto por espacios compartidos, autocuidado, ayuda social y, ecología y medio ambiente. Y en frecuencia bajo la media: desarrollo cultural y actividades religiosas. En general, existe la presencia mayoritaria de comportamientos socialmente responsables en buenas marcaciones de frecuencia (arriba del 70 en porcentaje).

2.3.3. Índice de ocurrencia de valores de orden superior

A partir del cuestionario de valores de Schwartz (1992), se presentan los resultados de diez dominios de valores distribuidos siendo cada uno evaluado de manera independiente del 1 al 100 por ciento. Se marca la presencia sobresaliente de la promoción personal con 77, en el que se encuentran poder y logro; muy seguido de trascendencia con 71, que contempla universalismo y benevolencia. Posteriormente, se encuentra: conservación con 68 representado por seguridad, conformidad y tradición, y finaliza con apertura al cambio con 54 con estimulación, hedonismo e individualidad.

2.3.4. Porcentaje de aparición de estilos de liderazgo

Se aplicó el cuestionario de liderazgo MLQ desarrollado por Avolio (1999) que evalúa nueve factores agrupados conceptualmente en tres estilos de liderazgo: transformacional, transaccional y comportamiento pasivo - evitador, los que pueden presentarse de manera combinada.

Los resultados indican la presencia del 42% de liderazgo transformacional y transaccional combinado, un 25% de liderazgo transformacional, un 8% de liderazgo transaccional, aspecto positivo por representar tendencias de liderazgo puro o combinado, relacionadas con actitudes de líder, asociadas al compromiso y el desarrollo personal de su equipo de compañeros (transformacional), y más enfocadas en la dirección de tareas y metas, a través de recompensas y supervisión (transaccional).

Por otro lado, un 8% de liderazgo *laissez-faire* caracterizado por falta de dirección y orientación para los compañeros de equipo y 17% de los tres estilos combinados, lo que refleja la necesidad de trabajar en el desarrollo de habilidades que permitan la definición y fortalecimiento de los estilos más esperados de liderazgo que presten ayuda a la organización, así como al desarrollo personal de cada miembro.

En general, un 75% de un estilo que favorece el nivel de compromiso y dirección en el trabajo de equipo y un 25% de un estilo poco favorecedor de liderazgo.

2.4. Dinámica del aprendizaje de los factores que promueven la RSU

Tal como indica Vygotsky (1978), el aprendizaje guía al desarrollo. En la presente investigación, se observó la presencia de momentos de aprendizaje con características que facilitaron la internalización de elementos por parte del estudiante universitario. La dinámica de aprendizaje estuvo caracterizada por la presencia de los factores del ejercicio de la responsabilidad social universitaria, ubicados en la zona de desarrollo próximo (caracterizadas por momentos de aprendizaje y procesos cognitivos). De igual manera, los elementos presentes en las zonas real y potencial tienen características que anteceden, preceden y favorecen este aprendizaje cíclico y dinámico.

En este sentido, a continuación, se presenta la Figura 3 que refleja la dinámica de un ciclo de aprendizaje promovido por experiencias extracurriculares de los voluntarios universitarios dentro de las BUSI en el marco del ejercicio de la responsabilidad social universitaria.

Figura 3

Ciclo de aprendizaje en las zonas de desarrollo para el ejercicio de la RSU

Nota: Elaboración propia, 2023.

Los factores del ejercicio de la responsabilidad social universitaria fueron: organizacional, personal, familiar, social, de aprendizaje e institucional, promoviendo dinámica de aprendizaje en los brigadistas universitarios.

Este ciclo inició en la zona de desarrollo real cuando los brigadistas activaron sus procesos de sensibilización en temas de responsabilidad social a través del recorrido de su trayectoria personal, logrando como desarrollo final el conocimiento real que lo prepara para el ingreso a la siguiente área, zona desarrollo próximo.

En la zona de desarrollo próximo, elemento central de la propuesta, se observaron procesos relacionados con conocer e incorporar contenidos aprendidos a partir de acciones de formación personal y capacitación técnica por parte de los voluntarios, así también procesos concernientes a reconstruir y transferir conocimientos a partir del diseño de intervención y replica de actividades dirigidas a la comunidad, a través del despliegue de la experiencia extracurricular de aprendizaje promovida al interior de las BUSI. El aprendizaje, a nivel de contenidos teóricos y prácticos, es aplicado por tutores académicos (externos e internos a la UMSS) que apoyan las iniciativas de las BUSI y fomentan el desarrollo de las trayectorias formativas que cada brigadista va realizando en el transcurso de su formación personal, capacitación académica y técnica extracurricular, consolidados a partir de un comportamiento ético.

Una vez integrada la experiencia de aprendizaje extracurricular, el brigadista –ubicado en la zona de desarrollo potencial– desarrolla procesos de análisis del impacto de sus intervenciones en relación a la transformación y valoración a partir de la realización de evaluaciones quedando sistematizadas en informes de gestión.

Se entiende que los brigadistas empiezan a formar parte activa de las BUSI y con ello, de un ciclo de aprendizaje en el que la influencia de los factores del ejercicio para la responsabilidad social universitaria permite conectar con lo que ellos mismos denominan **“Conocer para transformar realidades”** (presidente de BUSI, comunicado personal, 2022).

En este sentido, mientras más desarrollaron comportamiento ético a partir de la formación y fortalecimiento de habilidades personales como la empatía, liderazgo, valores, comportamientos responsables, así como también sus habilidades prácticas y técnicas, más posibilidades tuvieron de transformar su entorno inmediato y a sí mismos. Es decir, el brigadista aprovechó estas experiencias extracurriculares de aprendizaje ofrecidas por la organización BUSI para integrar sus conocimientos, de esta manera se propició una dinámica entre las zonas de desarrollo real, próximo y potencial.

Fortaleciendo de esta manera, el vínculo entre el estudiante universitario con las demandas del medio social, así como su capacidad de apoyar en la resolución de problemas emergentes haciendo uso de sus recursos, habilidades y potencialidades a nivel personal y técnico. Logrando así, legitimidad y reconocimiento personal, familiar, social, pre profesional e institucional, este último solo en caso de instituciones extremas a la UMSS, presentando un marcado obstáculo en el ejercicio de la RSU, identificado en factor institucional interno, es decir la carencia de legitimidad y reconocimiento institucional al interior de la UMSS.

3. Conclusiones

Ante la ausencia de investigaciones realizadas en el ámbito mundial, latino, nacional y local respecto de una teoría que abarque los factores del ejercicio de la responsabilidad social universitaria (RSU) en los estudiantes, es que se decidió realizar la presente investigación que aborda este tema, desde la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky en la población universitaria. Resultado de ella, le formulan los siguientes aspectos conclusivos desarrollados a continuación:

El desarrollo de la teoría sustantiva acerca de los factores que promueven el ejercicio de la responsabilidad social universitaria se efectuó a partir de la teoría sociocultural de aprendizaje de Vygotsky (1995) sobre las zonas de desarrollo, específicamente la zona de desarrollo próximo. En ella, se aplicó la teoría fundamentada como metodología de investigación para comprender los factores de la responsabilidad social universitaria a

partir de acciones metodológicas como la construcción de las redes de relaciones.

A partir del dato cualitativo, se determinaron factores del ejercicio de la responsabilidad social universitaria identificados como: factor organizacional, factor concepto de RSU, factor personal, factor familiar, factor social, factor de aprendizaje académico y factor institucional, teniendo para cada factor una red relacional que contienen los códigos hallados en el análisis de datos.

A partir del dato cuantitativo, la demostración de la presencia de elementos de formación sociocultural en los brigadistas: empatía, comportamientos socialmente responsables, valores y liderazgo con resultados significativos y favorables al ejercicio de la responsabilidad social universitaria.

Se constata la construcción de la relación entre las zonas de desarrollo real, próximo y potencial planteadas por Vygotsky (1995) con la responsabilidad social universitaria en el contexto de las Brigadas Universitarias de Salud Integral, incorporando un enfoque multidimensional que abarca los factores mencionados anteriormente. Esta relación se explica a partir de la manera en que los factores del ejercicio logran que el umbral mínimo, propio de la ZDR pueda avanzar a un umbral superior de desarrollo de la ZDPt; es decir, estimulan e impulsan –a partir de esos aprendizajes–al alcance de un nivel superior cognitivo en los voluntarios. Al interior de la dinámica de aprendizaje mencionada se identificaron procesos de formación, capacitación, diseño, ejecución y réplica de actividades realizadas por las BUSI en temáticas de salud integral dirigidas a la comunidad en general. Esta dinámica favorece el desarrollo cognitivo del brigadista, propiciando el ejercicio de la RSU y fortaleciendo sus habilidades preprofesionales, así como el vínculo con las necesidades de atención de su comunidad.

Entre los factores del ejercicio de la responsabilidad social universitaria, el factor institucional interno a la universidad se presentó como obstaculizador en el ejercicio de la RSU, denotando así la necesidad de

legitimidad y reconocimiento institucional al interior de la universidad. En cambio, los factores de tipo organizacional, personal, familiar, social, aprendizaje académico e institucional externo a la UMSS, se ubicaron entre aquellos que aportan a la construcción de la legitimidad personal - familiar, social, pre profesional (teórica - técnica) en los miembros de la organización BUSI, marcado por la práctica de un comportamiento ético desde la formación de habilidades personales y sociales.

Bibliografía:

Araque Jaramillo, W. (2018). Vinculación con la colectividad: un espacio para poner. (UNESCO, Ed.) *Educación Superior y Sociedad*, 29, p.p 19-42.

Bastidas, O. (2018). Responsabilidad social universitaria. Una perspectiva organizacional. *Educación Superior y Sociedad*, 29, p.p. 43-70.

Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos.* Madrid: Síntesis.

Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis.* Sage Publications. En Monge, 2015.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd Ed.). Sage Publications. En Monge, 2015.

Contreras, C. (2017). *Responsabilidad social universitaria: un enfoque a la relación de la Universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas.* La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.

Davidovich, M. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables. *Revista de Psicología*, XIV (1), p.p. 125-139.

Domínguez, M. (2003). *Responsabilidad Social Universitaria. Humanismo y Trabajo Social.*

Rosado, A. (2018). *Universidad de Puerto Rico: responsabilidad social más allá del aula.* Educación Superior y Sociedad (ESS), 29, p.p. 97-120.

Gerlero, C. (2014). Los sentidos del compromiso social universitario. Una aproximación a la construcción del Estado del arte. *Revista de la Escuela de ciencias de la Educación*, p.p. 129-146.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.*

Hernández, S. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. Ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Katayama, R. (2014). MODELOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA. *Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas. UNMSM*, 17(33). Obtenido de: https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/11679/10472

Kliksberg, B. (2005). *Valores éticos y vida cotidiana.* Editorial Milán.

López, L. (2018). *Responsabilidad social universitaria: ventaja competitiva de la de la Universidad de Costa Rica.* Educación Superior y Sociedad (ESS)., p.p. 73-96.

Lopez, B. (2005). *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)*. TEA.

Martí Noguera, J. (2011). Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos. *Revista Latinoamericana de Psicología.*

Ortiz, J. (2019). *Hacia una Responsabilidad Social Universitaria. Researchgate.* Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/335754127_Hacia_una_Responsabilidad_Social_Universitaria/link/5d796aba4585151ee4af4a1a/download

Patzi, D. (2016) *Análisis de la Responsabilidad Social Universitaria en la Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno.* Cochabamba, Bolivia.

Paz, A. (2019) *Estrategias de afrontamiento y rendimiento frente a la prueba de ingreso en estudiantes admitidos a la FHyCE.* Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

Peña, L. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana en Educación Superior*, 6, 91-107. Obtenido de: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215300056

Rodríguez Gómez, G. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Aljibe.

Soriano, A. (2014) *Diseño y validación de instrumentos de medición.* ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 8, No. 13, Julio-diciembre de 2014, p.p. 19-40. Recibido: 10 de julio de 2014. Aprobado: 8 de agosto de 2014.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (E. Zimmerman, Trad.).* Medellín: Universidad de Antioquia.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, p.p. 1-65). New York: Academic Press.

Trinidad, A. (2006). *Teoría Fundamentada en investigaciones cualitativas. Paradigma.*

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. (I. d. Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. (12)*, p.p. 105-117.

Vygotsky, L.S. (1995) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, en *Obras* Escogidas. Vol. III. Madrid: Visor. WALDRIP.

ALTERNATIVAS AL USO DE SEDACIÓN ANTE CONDUCTAS ATÍPICAS, CASOS DE HUMANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN ODONTOLÓGICA EN PACIENTES CON AUTISMO

Omar Francisco Prado Henández

PRESENTACIÓN

ALTERNATIVAS AL USO DE SEDACIÓN ANTE CONDUCTAS ATÍPICAS, CASOS DE HUMANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN ODONTOLÓGICA EN PACIENTES CON AUTISMO

Omar Francisco Prado Hernández

Omar Francisco Prado Hernández expone en su artículo **Alternativas al uso de sedación ante conductas atípicas, casos de humanización de la atención odontológica en pacientes con autismo** resultados de su investigación doctoral sobre el tratamiento odontológico biopsicosocial de pacientes con trastorno del espectro autista. A través de una de investigación-acción aplicada a tres casos, la investigación busca demostrar que hay una alternativa al tratamiento convencional con sedación de este tipo de pacientes si se considera la atención de salud desde la perspectiva humanística, que considera al paciente de manera integral. Este cambio de paradigma implica abarcar historias de vida, el contexto social y familiar en el trabajo del médico, en este caso específico, del odontólogo, máxime tratándose de pacientes con autismo.

La investigación tal como es presentada en el artículo se constituye en un aporte interdisciplinario a la práctica odontológica en contraposición al convencional de estos pacientes.

ALTERNATIVAS AL USO DE SEDACIÓN ANTE CONDUCTAS ATÍPICAS, CASOS DE HUMANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN ODONTOLÓGICA EN PACIENTES CON AUTISMO

ALTERNATIVES TO SEDATION USE IN THE FACE OF ATYPICAL BEHAVIORS, CASES OF HUMANIZATION OF DENTAL CARE IN PATIENTS WITH AUTISM

Omar Francisco Prado Hernández[1]
Doctorando en Ciencias Humanas-UMSS[2]

https://doi.org/10.5281/zenodo.10620145

Nota del autor

El presente artículo científico está elaborado dentro el marco del Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Correo electrónico: docenciaytutoria@gmail.com

1

2

Resumen

El presente artículo trata de evidenciar la eficacia del abordaje psicoeducativo apoyado con técnicas de modificación conductual, integradas al protocolo de la atención odontológica desde una mirada que considera la complejidad biopsicocial de los pacientes con trastorno del espectro autista, como alternativa a la utilización de la sedación, muy común en el protocolo aplicado a estos pacientes.

El análisis surge de la experiencia aplicada en tres pacientes de distintos grupos etáreos, los cuales fueron estudiados en el marco de un proceso de investigación acción, que partió de sus mundos de vida como premisa para la aplicación de las estrategias psicoeducativas, como parte del procedimiento de atención odontológica recogiendo la información de dicha aplicación para observar si esta modificación del protocolo arrojaba resultados mejores que los que se observan en la atención convencional.

El artículo recoge por tanto las lecciones obtenidas desde la aplicación de las estrategias educativas durante la atención odontológica de los pacientes que participaron del estudio. Dicha atención fue lograda con éxito sin la necesidad de requerir sedación parcial ni total, sea con o sin pérdida de conciencia; consecuentemente, la experiencia se constituye en un aporte interdisciplinario de humanización de la práctica odontológica, en contraposición al tratamiento convencional, muchas veces contraproducente, y que generalmente se aplica en estos pacientes.

Palabras clave: Tratamiento odontológico, trastorno del espectro autista, biopsicosocial, abordaje psicoeducativo, sedación.

Abstract

This article tries to demonstrate the effectiveness of the psychoeducational approach supported by behavior modification techniques integrated into the dental care protocol from a perspective that considers the biopsychocial complexity of patients with autism spectrum disorder, as an alternative to the use of sedation very common in the protocol applied to these patients.

The analysis arises from the experience applied to three patients of different age groups, who were studied within the framework of an action research process, which started from their life worlds as a premise for the application of psychoeducational strategies, as part of the procedure of dental care, collecting the information from said application to observe if this modification of the protocol yielded better results than those observed in conventional care.

The article therefore collects the lessons obtained from the application of educational strategies during the dental care of the patients who participated in the study. Said care was su ccessfully achieved without the need to require partial or total sedation, whether with or without loss of consciousness. Consequently, the experience constitutes an interdisciplinary contribution to the humanization of dental practice, in contrast to the conventional treatment, which is often counterproductive, and generally applied to these patients.

Keywords: Dental treatment, autism spectrum disorder, biopsychosocial, psychoeducational approach, sedation.

1. Introducción

En la práctica odontológica, es común el uso de medicación sedativa para abordaje de casos en los que la conducta del paciente se convierte en un impedimento de la atención, no obstante el riesgo médico innecesario que se corre. Esta práctica es aún más riesgosa en aquellos casos que son debidos a trastornos neurológicos como los del espectro autista. A pesar de ello, poco se ha profundizado en otras alternativas a la sedación parcial o total, ya que al ser la odontología una práctica operatoria concreta, el enfoque está casi en su totalidad centrado en la boca, es decir, en el procedimiento odontológico específico del área.

El presente artículo busca aportar a esas alternativas a la sedación, presentando la experiencia de un abordaje biopsicosocial de atención odontológica que integra conocimientos dentales, fisiológicos objetivos, con conocimientos psicoeducativos, en una comprensión global del paciente como un sujeto humano, subjetivo, afectivo e inserto en un tejido social.

Con el afán de poner en evidencia la potencialidad de la interdisciplinariedad entre lo odontológico y lo psicoeducativo para el éxito de un tratamiento dental en pacientes autistas, sin la utilización de sedativos ni de anestesias generales, se desarrolló un proceso de investigación-acción en el que participaron tres pacientes con trastorno del espectro autista, cuyos testimonios de mundos de vida, construidos a partir de sus relatos y los de su entorno familiar, fueron la premisa fundamental para iniciar la experiencia de la atención odontológica basada en la integralidad de su sujeto biopsicosocial, mediante un protocolo de atención que integra una etapa psicoeducativa al procedimiento dental.

En contra la práctica médica convencional, cuya forma común de controlar los casos complejos es a través de la sedación total o parcial del sujeto, mediante uso de medicación, el enfoque psicoeducativo del presente artículo tiene como alcance la humanización de la acción odontológica, específicamente aplicada a dichos pacientes, con la intención de que con dicha experiencia se puedan construir los esbozos de un protocolo de

atención odontológica, considerando la complejidad biopsicosocial del individuo para el éxito del tratamiento con calidad y calidez, premisa básica de la práctica en el área de la salud.

El proceso de la investigación partió desde un enfoque holístico, complejo, de interrelación de variables psicosociales y odontológicas. Las conclusiones y recomendaciones aportaron al conocimiento y la práctica odontológica del manejo integral del paciente con trastorno del espectro autista sin necesidad de emplear sedación.

2. Metodología

Una intervención que valora al sujeto en su capacidad de aprendizaje y colaboración para su propia salud, en el seno de su desenvolvimiento social, es un proceso humanista que no solo involucra a los profesionales que deben practicar alguna atención médica, psicológica, odontológica, sino que hace partícipes también a los miembros de la familia.

Para poder acceder a la familia con los instrumentos y enfoque necesarios, se realizó preliminarmente una revisión bibliográfica sobre la teoría del manejo conductual, de la rehabilitación en la familia y de las características de las personas con trastorno del espectro autista; posteriormente, mediante un trabajo de campo basado en estudios de caso conformados por 3 personas con trastorno de espectro autista (un varón de 8 años, un varón de 27 años y una mujer de 50 años) y sus familias, se pudo profundizar en los mundos de vida de los pacientes que se buscaba atender.

Se realizaron entrevistas a las familias, a la vez de un proceso de observación de la conducta, de las 3 personas con trastorno del espectro autista para poder recopilar aspectos objetivos, subjetivos y afectivos, que permitieron comprender qué factores biológicos, psicológicos y sociales estaban involucrados con relación a este colectivo social.

3. Resultados

El contar con información de fuente primaria a partir de las observaciones del investigador y de las experiencias, representaciones y percepciones

tanto de las personas con trastorno del espectro autista como de los miembros familiares, se constituyó en un punto clave para construir los datos importantes con respecto a sus necesidades odontológicas.

A partir de un diagnóstico odontológico biopsicosocial que toma en cuenta no solo los factores biológicos, sino también aquellos psicológicos y sociales. Dicha visión considera importante la interdependencia existente entre dichos factores, y plantea el abordaje multidisciplinar del paciente para planificar el abordaje psicoeducativo del paciente; el profesional odontólogo se apoyó en técnicas de modificación de la conducta tomando en cuenta los factores psicológicos y sociales del paciente a fin de lograr el objetivo trazado: el cuidado de la salud bucodental y los tratamientos necesarios sin la aplicación de sedación.

A través de la aplicación de técnicas y estrategias de modificación conductual en un abordaje psicoeducativo, de gran apoyo para la intervención odontológica de estos pacientes, se evidenció la eficacia de estas al momento de realizar el examen bucodental al paciente con trastorno del espectro autista. El abordaje psicoeducativo, mediante enfoques educativos, de comunicación, las estrategias de desarrollo y aquellas conductuales es eficaz para modificar la evolución de la conducta de dichos pacientes (Mulas *et al.*, 2010).

Las técnicas psicológicas, como el decir-mostrar-hacer, la desensibilización sistemática, el tiempo fuera, el modelamiento, la distracción programada, junto a los reforzadores aplicados en el proceso de investigación-acción que relata el presente artículo, resultaron ser altamente eficaces para que los pacientes, con trastorno del espectro autista, estudiados logren ambientarse y colaborar con las distintas instrucciones que indicó el odontólogo.

Es necesario considerar que los tratamientos deben adaptarse a las características individuales, la personalidad, niveles de desarrollo y el grado de trastorno de espectro autista de la persona, como afirma Fuentes *et al.* (2006); de acuerdo con este autor, cada estrategia de abordaje psicoeducativo es única, pero a su vez puede presentar características generales de utilidad para el manejo de los pacientes.

Los pictogramas y recursos audiovisuales fueron de gran ayuda para que los pacientes estudiados se familiaricen previamente con la secuencia relacionada a la atención odontológica. El abordaje psicoeducativo desarrollado en cinco sesiones resultó ser efectivo para incrementar el logro paulatino de los pasos del examen bucodental y el manejo conductual de dichos pacientes.

Respecto al examen bucodental en los pacientes con trastorno del espectro autista, Gómez *et al.* (2009) sugieren los ensayos de conducta frente a las acciones odontológicas, que pueden ser realizados en varias sesiones. Previamente a las citas, los autores recomiendan que los padres o tutores participen y practiquen junto al miembro de la familia las acciones que serán necesarias, para que, de manera gradual, este se vaya familiarizando con el instrumental y los distintos momentos odontológicos, y así ayudarle a disminuir el miedo que le puede generar el ambiente odontológico, modificando su renuencia al mismo.

Con los insumos obtenidos, fue posible planificar un protocolo de atención que suponga la etapa previa del abordaje psicoeducativo mediante técnicas que se aplicaron en un proceso de investigación acción, a través del cual se partió de un diagnóstico y se desarrollaron pasos de acción para mejorar la situación inicial de renuencia de los pacientes, logrando la atención odontológica exitosa sin necesidad de sedación ni de aplicación de anestesia general.

4. Discusión

La valoración del sujeto es una actitud que debe ser construida tanto en el seno familiar como en las instituciones y en la sociedad en general; es una conquista necesaria para su independencia y ejercicio de libertad. Esto, que generalmente es considerado como predeterminado en el marco de las leyes y de la organización social, entra muy a menudo en conflicto cuando la diversidad humana se hace presente.

Ante situaciones poco convencionales, las acciones, que tradicionalmente se aplican a sujetos promedio, sufren un quiebre que puede causar la

negación de la atención, la falta de calidez de esta, o las apresuradas decisiones de aplicación de sedación o uso de anestesia general ante la inexistencia de innovación para afrontar nuevos desafíos en los consultorios.

Hay que considerar que ese aparentemente normal acto de sedación puede ser paragonado a los actos de reclusión propios del paradigma institucionalizador de siglos pasados, en el que la diversidad era acallada en centros psiquiátricos alejados de la comunidad.

De acuerdo a Guillén (2009) a partir del siglo XVII en el que nace la ciencia y se va estableciendo la medicina, las personas con discapacidad se observaban a través de "errores orgánicos dentro del proceso de formación…" los que si no podían ser curados debían ser apartados de la sociedad para recibir tratamiento dentro de instituciones que se ocuparan de ellos. A esto se conoce como el paradigma institucionalizador, vigente hasta hace poco y a pesar de los esfuerzos de reincorporar a la sociedad a las personas con diversidad, se convive aún con la representación social de que no contarían con la capacidad de ser incluidos en el seno social. Si esto se extrapola igualmente a la idea de que no pueden ser atendidos en condiciones de igualdad, surge indefectiblemente la concepción, incluso aprendida en las facultades odontológicas, de que la sedación es la única vía.

No es novedad la imposibilidad de ejercicio de los derechos que se manifiesta en nuestra sociedad para los sujetos que, por su diversidad, se encuentran en situación de vulnerabilidad, no por su supuesta incapacidad sino por las circunstancias de la sociedad, y es tarea tanto de los profesionales de la salud como de la comunidad en general construir las condiciones favorables para que se derriben estas barreras.

Muchas veces, el uso de sedación en la atención del paciente no neurotípico responde a una actitud de temor generada por el desconocimiento a lo diferente, a la idea o representación social de la imposibilidad de construir un vínculo inclusivo con quien no responde al sujeto promedio y con quien de inicio presenta dificultades para lograr el contacto.

Acciones como estas se han normalizado, pero no por ello son óptimas. Como todo lo social, están construidas por procesos culturales. Sedar en vez de interactuar es el reflejo de una cultura de negación de la diversidad y de comprender al sujeto en su integridad y en su capacidad de autodeterminación, lo que tiene que ver precisamente con las barreras que les impiden el acceso al derecho a la salud en igualdad.

El contacto interactivo para lograr la atención odontológica es posible mediante estrategias interdisciplinarias, a través de la apertura del odontólogo a otros conocimientos, competencias y profesionales del área psicoeducativa.

Cabe señalar que, en cuanto a la igualdad, entra también el factor socio-económico, ya que el valor monetario de una intervención ambulatoria en un consultorio dental o de una en quirófano con anestesiólogo tiene una diferencia cuantitativamente significativa, lo que puede convertirse en una barrera adicional a la accesibilidad, dadas las condiciones económicas muchas veces afectadas por la condición psicológica y social,y a causa de las mismas necesidades adicionales con efectos económicos, por las que pasa la familia que tiene un miembro con trastorno del espectro autista.

El odontólogo, según Murshid (2011), puede encontrarse contrariado y pensar que la única solución para realizar cualquier tratamiento a dichos pacientes sea bajo anestesia general o sedación consciente.

Haywood, *et al.* (1999) mencionan que una de las dificultades más frecuentes de la atención bajo anestesia general es la imposibilidad de realizar un examen clínico bucodental previo para poder planificar un tratamiento que se adecue a las características del paciente. Esto debido a que, muchas veces, el odontólogo, al estar en quirófano, recién observa que las necesidades de atención odontológica del paciente son rutinarias, lo que no justifica que este sea expuesto a un tratamiento bajo efectos de la anestesia general. Es, por tanto, pertinente evaluar la posibilidad de realizar un abordaje psicoeductivo y, de esa manera, evitar exponer innecesariamente al paciente al riesgo de este tipo de sedación.

Las actitudes que generan barreras se hacen plausibles en muchos ámbitos de la vida de los sujetos con trastorno del espectro autista. Desde la familia, la dificultad de comunicación, de entendimiento con el miembro familiar que forma parte de este colectivo social , influye enormemente en la salud bucodental, la que, por tanto, en su comprensión, debe exceder a la boca como tal y poner el foco también en los otros aspectos de la vida del paciente, los cuales pueden estar actuando como factores determinantes de su salud dental.

En los niños con trastorno del espectro autista, según Holguín (2003), existe una incapacidad de hacer contacto visual y de variar la expresión facial para establecer un contacto social. Habría una falta de habilidad para reconocer los gestos en las personas, debido a su baja empatía cognitiva para percibir y comprender las respuestas de los otros, situación que les impide desarrollar relaciones personales o amistades desde los primeros años de vida. Sin embargo, prestan atención al color de los ojos, color del cabello, entre otros, que son aspectos no sociales.

Los aspectos que le llaman la atención pueden ayudar a generar vínculos, en un inicio aparentemente más mecánicos, pero que al ir estableciendo los contactos se pueden fortalecer colaborando a que el paciente del espectro autista logre, también, conexiones cerebrales que despierten y mejoren otras áreas, mejor si es de manera temprana.

El cerebro es un órgano cuya plasticidad depende del contacto con el medio, así va ampliando sus conexiones internas, estas son estructurales, funcionales y efectivas. Los estudios científicos han demostrado que el córtex cerebral tiene áreas corticales densamente pobladas y mutuamente acopladas que están interconectadas a nivel global.

En sus estudios neurocientíficos Tononi, *et al.* (2015) se unifican las conexiones descritas agrupandolas en segregación e integración, complementandose entre ambas; la primera, como indica la obra citada, tiene que ver con la presencia de neuronas y áreas especializadas, organizadas en distintas poblaciones neuronales y agrupadas para formar juntas áreas corticales segregadas mientras que el segundo, la integración,

supone la coordinación de la activación de poblaciones neuronales distribuidas, lo que da lugar a la emergencia de estados cognitivos y conductuales coherentes.

Como indica Larbán (2012) el neurodesarrollo implica una formación de tejido interconectado neuronal que es posible gracias al contacto que el individuo tiene con su medio, a los estímulos de su mundo cultural y social, en el caso de los individuos del TEA dichas conexiones pueden no lograrse gracias al estado de aislamiento que suelen mostrar estos pacientes; "los últimos descubrimientos sobre el proceso de maduración biológica del cerebro a partir del nacimiento e incluso antes, hacen pensar que en el caso del autismo la creación de conexiones normales en la red neuronal compleja cuyo desarrollo depende especialmente de la experiencia" Larbán (2012), lo cual como indica el autor citado lleva a pensar que es vital encontrar estrategias que permitan establecer contactos a través de sus propios centros de interés, ya que, más que fallos cerebrales el autismo, parece mostrar conexiones diferentes, aspecto en el que se puede trabajar para potenciar tanto su desarrollo neuronal como su relación con ese mundo y viceversa, dada la plasticidad cerebral y sus infinitas posibilidades que puede llevar a la mayor funcionalidad social del paciente con autismo.

"Uno de los mitos 'científicos' vigente hasta hace poco, era el de que el proceso de maduración orgánica, (concepto biológico) –en este caso del cerebro– transcurre por vías separadas y diferentes a las del desarrollo psíquico (concepto psicológico evolutivo y relacional) del ser humano. Hoy día sabemos, (gracias a los avances de la epigenética, o más bien de la epigenómica, los recientes descubrimientos sobre la plasticidad cerebral, así como los derivados del estudio de la neurogénesis cerebral), que ambos conceptos son inseparables ya que el desarrollo psíquico y cerebral del ser humano es el resultado de la interacción entre lo genético-biológico y el entorno psicosocial y sociocultural en el que vivimos. Estos descubrimientos recientes de las neurociencias confirman la vieja intuición clínica de que en gran medida, el desarrollo de una función, "hace", el órgano que la produce. Es decir, los estímulos adecuados como

por ejemplo los visuales, facilitan y potencian el desarrollo del órgano de la visión. Así, es posible que, con un entorno proveedor de cuidados adecuados no solamente se facilite un proceso de maduración biológico y un desarrollo psicológico y neuronal sanos, sino que también se pueda evitar la aparición de algunas alteraciones y enfermedades que se sabe hoy día que no están genéticamente predeterminadas… estamos viendo, lo genético-biológico-constitucional del ser humano se desarrolla en estrecha interacción con lo psicosocial y sociocultural de su entorno." (Larbán, 2012, p.p. 79-81).

Durante la investigación, uno de los hallazgos mostró que el grado de salud bucodental del paciente con trastorno del espectro autista no depende únicamente de aspectos fisiológicos, sino también de la cultura odontológica preventiva de la familia y del efecto que esta tiene en el mundo del paciente del TEA. Mediante el análisis de la cultura odontológica preventiva familiar es posible aportar a la comprensión de que la enfermedad bucodental circunstancial, transitoria como en todo paciente que recibe un tratamiento, en los casos vistos, se ve afectada directamente por el comportamiento familiar y las implicancias del comportamiento que muestra el paciente en este su entorno.

Una dificultad que se puede observar en las personas con trastorno del espectro autista, es que entienden las palabras de manera muy literal, lo que les desencadena conflictos para comprender términos que tienen más de un significado, siendo necesario por ello que toda instrucción que se les dé sea clara y sin significados ambiguos (Martinsen, 2006).

En la investigación se observó que, debido al desgaste emocional que significa la lucha constante para lograr la colaboración de la persona con trastorno del espectro autista, que es un miembro familiar con sus características, las personas que le brindan cuidado suelen rendirse al no encontrar los canales comunicativos psicoeducativos para transmitir y construir hábitos de higiene. Los negativos efectos odontológicos de este hecho se evidencian en los exámenes dentales practicados a dichos pacientes.

De acuerdo a García, *et al.* (2011), la competencia social requiere del desarrollo de habilidades de comunicación asertivas, expresión afectiva, interactuar y/o jugar con otra persona, selección de actividades de ocio, para favorecer la autonomía. Las alteraciones en la comunicación pueden presentarse como déficits tempranos selectivos que dificultan la interacción con los otros, para compartir información, sentimientos y pensamientos, la que es producto de una falta de comprensión de la complejidad de la mente (Tager, 1999). Debido a ello, muchos niños con trastorno del espectro autista no llegan a desarrollar el habla, pero aquellos casos en los cuales el niño llega a desarrollar el habla puede presentar ecolalia, lenguaje idiosincrásico o neologismos. Por esas dificultades comunicativas los nexos de transmisión de la cultura se ven afectados y esto deriva en faltas de cuidado temprano.

El descuido y falta de prevención de salud dental, frecuente en estos casos, es una causa pues que excede al aspecto únicamente fisiológico y solo puede ser atendida desde el enfoque psicoeducativo en el marco de una rehabilitación que considera, mediante la comunicación y la educación, las dimensiones biopsicosociales del individuo.

Para ello, se parte del principio de un ser humano autónomo e integrado en un tejido familiar y social, el cual, a pesar de las diferencias, es posible adaptar para que pueda desenvolverse y ser feliz considerando sus particularidades. Según Mulas, *et al.* (2010), se emplean estrategias conductuales y evolutivas mediante terapias basadas en la familia y, en las intervenciones combinadas de enseñanza para la instauración y mantenimiento de las habilidades en la persona con trastorno de espectro autista.

Para devolver la condición humana a los pacientes que, como en los casos que nos ocupan, pertenecen a una diversidad neurológica y encuentran barreras para el ejercicio pleno de su ser en comunidad, se requiere que el odontólogo se abra a otros enfoques aparentemente ajenos a su disciplina. De esta manera, reintegra su comprensión de la totalidad, articulando aquellas partes que las disciplinas han separado, para contar con la

sensibilidad de entender que únicamente un abordaje interdisciplinario en el consultorio devolverá la condición humana a los pacientes que requieren atención odontológica.

Esto, en términos generales, no solo es aplicable para los pacientes de los que ha hablado el presente artículo, ya que la deshumanización de las disciplinas de la salud es una problemática secular y aún presente en nuestra sociedad, flagelo que busca ser superado de acuerdo a los preceptos de la misma Organización Mundial de la Salud (Guillen, 2009).

5. Conclusiones

A través de la educación, el niño va transformándose para pertenecer a la sociedad y desarrollando habilidades para adaptarse, integrarse y autorrealizarse. Al no encontrar canales para lograr esto, como es el caso de un niño con trastorno del espectro autista, se limitan esas posibilidades de adaptación, y así como la limpieza bucodental, otros aspectos de su vida diaria se dificultan para su desarrollo pleno. Por tanto, es fundamental encontrar los métodos para acceder a esos canales que ayuden a estos pacientes a su autodeterminación y su autocuidado oral, fuera del tratamiento odontológico, tal como en el paciente convencional.

La construcción de la salud odontológica como uno de los pilares para el bienestar del paciente, encuentra en la aplicación de estrategias psicoeducativas y las técnicas de modificación conductual las herramientas necesarias para lograr el abordaje biopsicosocial del paciente, una mirada más allá de la boca, que alcanza a una comprensión de la complejidad del individuo como tal, en todas las dimensiones que lo componen.

En comparación al paciente niño convencional, que tiene como bagaje cultural la interacción social internalizada, así como la capacidad de atención, aprendizaje y la conducta colaborativa, el niño con trastorno del espectro autista, por sus características, es muy probable que aún no haya internalizado habilidades para comunicarse, interactuar y colaborar, porque no se ha logrado encontrar los nexos de los planos en los que se mueve su pensamiento.

Por este motivo, entre las características específicas del paciente que se atendió, hubo algunos hallazgos que facilitaron el proceso. Por ejemplo, para lograr la interacción con el paciente con dicho trastorno, es recomendable que pueda asistir a las sesiones de abordaje psicoeducativo con algún objeto con el cual él esté familiarizado. Este objeto puede servir al odontólogo como un canal de comunicación para motivar, dar instrucciones y, por medio del juego de roles en el que participa el objeto como personaje, lograr la intersubjetividad con el paciente y por ende su colaboración, o participación más relajada en el consultorio.

En el caso particular que se atendió, el objeto fue un juguete de peluche del que el niño no se desprendía, elemento que se convirtió en el instrumento mediador para lograr el contacto inicial y posteriormente la aplicación de las técnicas y estrategias planificadas en la etapa psicoeducativa del protocolo esbozado.

Con ello se concluyó que, como indicaba la bibliografía, se debe personalizar la atención odontológica, considerando los intereses propios del paciente, los que ayudan a dar los primeros intentos de aproximación e interacción con el odontólogo.

Se produjo el vínculo con el paciente gracias a que, con la apertura del odontólogo hacia otros elementos del contexto del niño, quién al ver el interés del profesional en sus propios intereses, inicia el primer acercamiento, produciéndose indicios de intersubjetividad y logrando ingresarse en el mundo del niño por primera vez.

El niño se encuentra en las etapas tempranas de habituarse a su entorno, por tanto, esos primeros contactos (primeros logros) son también significativos para otros aspectos de su vida, en los que deberá afrontar situaciones similares, donde lograr el primer contacto es el paso fundamental hacia el aprendizaje.

Y esto, como se verificó en la literatura tratada párrafos arriba sobre resultados de estudios neurológicos, ayuda a potenciar y mejorar las conexiones a nivel neurobiológico, lo que de manera recíproca interviene

de manera positiva una vez más en su ambiente sociocultural, generando así un proceso cíclico de desarrollo, el que, aunque considerando siempre sus particularidades, logrará paulatinos avances hacia un mejor relacionamiento y adaptación a su mundo de vida.

El proceso de adaptación de la conducta en el seno social tiene inmerso procesos de aprendizaje relacionados a las experiencias a las que se expone, por ello el punto de partida es el análisis conductual experiencial.

Para la planificación del examen bucodental de estos pacientes, son predictores de la conducta la capacidad que ellos tienen de permanecer quietos durante cinco minutos, el grado de colaboración en la atención médica y la presencia de autolesiones, indicadoras de estrés ante las presiones sociales. La realización del examen bucodental toma mayor tiempo en el paciente niño con trastorno del espectro autista, respecto a los pacientes jóvenes y adultos, aspecto a tomar en cuenta donde la paciencia del odontólogo es un punto clave, así como la organización del tiempo o su distribución en mayores sesiones.

Por otro lado, hay que considerar que los pacientes adultos con trastorno del espectro autista se encuentran en niveles de desarrollo distintos a los del niño porque, por lo general, ya han pasado por algunos procesos de adaptación con mayor o menor éxito. De igual forma, es necesario pasar con ellos por una etapa psicoeducativa para lograr el contacto, la comunicación y la colaboración.

En esta experiencia, los resultados logrados con el paciente niño dieron la pauta para buscar los intereses de los otros pacientes y mediante aquellos los receptores para el vínculo interactivo, el que fue más espontáneo gracias a los niveles de desarrollo que se observó que ya tenían logrados los pacientes adultos vistos.

Se concluye de manera global que el abordaje psicoeducativo debe ser la primera estrategia empleada por el odontólogo para la realización del tratamiento, toda vez que el uso de anestesia general frente a la mínima afectación bucodental no llega a ser justificada, sobre todo por el riesgo, complejidad y alto costo que conlleva.

Los resultados óptimos obtenidos, en la presente experiencia, tienen una alta probabilidad de éxito si se parte de premisas psicoeducativas, basadas en los avances neuropsicológicos con enfoque biopsicosocial, considerando al individuo como un ser complejo e integral, inserto en un mundo de interrelaciones, por lo que se espera que el aporte sea relevante para los profesionales odontólogos en ejercicio y para la formación de aquellos nuevos.

Bibliografía:

Gómez, L., *et al.* (2009*).* Intervención odontológica actual en niños con autismo. La desensibilización sistemática. *Cient Dent,* 6, p.p. 51-9.

Guillén, J. (2009). *Prevención de deficiencias y discapacidad. ASDI SAREC*. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.

Haywood, P., *et al.* (1999). General anesthesia for disabled patients in dental practice. *J Am Dent Soc Anesthesiol*, 45, p.p. 134-8.

Holguín, J. (2003). El autismo de etiología desconocida, 37. 259-66. *Revista de Neurología,* ISSN 0210-0010, Vol. 37, Nº. 3, p.p. 259-266.

Larbán, J. (2012) Autismo Temprano, Neuronas Espejo, Empatía, Integración Sensorial, Intersubjetividad, 54. p.p. 79-91 Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente; *Revista SEPYPNA Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente.* ISSN: 1575-5967

Mulas, F., *et al.* (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. 50, p.p. 577-84. *Revista de Neuropatía. Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana*. Ed. APADIS. Alicante

Murshid, E. (2011). Characteristics and dental experiences of autistic children in Saudi Arabia: cross sectional study. *J Autism Dev Disord*. 41. p.p. 1629-34

Martinsen, H. (2006). *Interacción, lenguaje y comunicación en niños con autismo*. En Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo, ISBN 84-8322-334-1, p.p. 57-78.

Tager, F. (1999). *Psychological approach to understanding the social and language impairments in autism*. En International Review of Psychiatry. Noviembre,11(4): p.p. 325–334. doi, 10.1080/09540269974203

Tononi, G., *et al.* (2015). *The neurology of consciousness, cognitive neurosciences and neuropathology.* Ed. Elsevier, California.

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de junio de 2024
en Talleres Gráficos “KIPUS”
c. Hamiraya 122 · Telf./Fax.: 591-4 - 4582716 - 4237448

madres estudiantes
discurso político
atención odontológica en menores con dificultades psíquicas
nuevas tecnologías de la información
comunicación
Interculturalidad
Distribución de agua en zonas periurbanas
comunicación intercultural entre comunidades aisladas

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
Ciencia y Conocimiento desde 1832

FACULTAD HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

POSGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Funproeib Andes