

wRs

WARISATA
Revista de Educación

VOLUMEN: 6
NÚMERO: 18
SEP-DIC 2024



Ser. Jatun Inti

UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA



Ser. Jatun Inti

UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR

MSc. Rodolfo Guarachi Ramos
Universidad Adventista de Bolivia, Bolivia
<https://orcid.org/0000-0001-5955-0849>

CONSEJO EDITORIAL

Ph.D Jimena Marcela Chumacero Villca
Editorial RELE

Dr. Joaquín Vázquez García
Universidad Autónoma de Baja California.
México

Dra. Aura Orta
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador. Venezuela

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Evelyn Brachetti Strube
Sociedad Latinoamericana de
Neuropsicología. Ecuador

Ph.D. Guillermo Rubén Terán Acosta
Universidad Central del Ecuador

PhD. Belkys Quintana Suarez
Universidad de Guayaquil. Ecuador

Dra. Mónica Torres Cajas
Universidad Nacional de Chimborazo.
Ecuador

COMITÉ EVALUADOR

MSc. Jorge Gualberto Paredes Gavilánez
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.
Ecuador

MSc. Johanna Herrera
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

MSc. Alexandra Salinas Palma
Instituto Tecnológico Los Andes. Colombia

MSc. Rodrigo Tovar Viera
Universidad Técnica Cotopaxi. Ecuador

MSc. Rosa Cecibel Varas Giler
Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador

MSc. Natasha Cecibel Del Pozo Díaz
Universidad Católica de Santiago de
Guayaquil. Ecuador

MSc. Amelia del Carmen Viera Pico
Universidad Estatal de Milagro. Ecuador

MSc. Orley Benedicto Reyes Meza
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
Ecuador

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora: Lic. Danissa Colmenares

Ilustraciones: Sergio Daniel González

Diagramador: Lic. Antony Parra

Traductor: Dr. Emilio Arévalo

Soporte: Ing. Freddy Sánchez

ENFOQUE Y ALCANCE

El objetivo de la revista WARISATA es difundir la investigación y promover la reflexión académica sobre diversos aspectos relacionados al campo educativo.

Da cobertura a una amplia variedad temática, tales como: acceso a la educación, el derecho a la calidad en la educación, métodos y técnicas para mejorar los aprendizajes, condiciones de la labor docente, reflexiones epistemológicas, educación básica, educación formal, entre otras. Nuestra revista está dirigida, de forma nacional e internacional, a una comunidad científica, profesional y a cualquier población o individuo que se interese en su temática.

La revista WARISATA ofrece acceso abierto a sus publicaciones desde sus inicios en enero del 2019 en Bolivia, enmarcada en una modalidad cuatrimestral en su contenido de investigación.

POLÍTICAS DE SECCIÓN

Artículo de investigación científica y tecnológica

Documento que evidencia resultados originales de un proyecto de investigación concluido. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones. Se tomarán como prioridad los artículos sobre temáticas actuales, novedosas o de vital importancia para el desarrollo de los procesos educativos dentro de la sociedad.

Artículo de revisión

Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Además permite servir como punto de referencia para otros investigadores y miembros de la comunidad en el desarrollo de ideas propias para sus investigaciones.

PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

Los artículos postulados a la revista WARISATA son sometidos a un completo proceso de evaluación, que tiene como criterios generales de selección la pertinencia temática, la calidad científica, la originalidad, la claridad en la argumentación y el cumplimiento de los parámetros de presentación de artículos establecidos por la Revista, con el fin de garantizar la calidad y el rigor científico de la publicación.

La fase de revisión y evaluación es en modalidad sistema doble ciego, por parte de pares externos.

La evaluación se realiza mediante el formato establecido por la revista, que se envía a los pares junto al texto, las indicaciones generales de diligenciamiento y la notificación de los plazos establecidos para realizar la respectiva revisión y evaluación.

Los dos ejes alrededor de los cuales se articula la evaluación son la estructura formal, la cual debe seguir el formato tradicional (resumen, introducción, metodología, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas) y la calidad del contenido basado en la evaluación por parte de los expertos de la temática. Estos a su vez se dividen en una serie de elementos que determina la valoración y el concepto de la publicación del artículo, con la finalidad de presentar el siguiente estatus de publicación:

- Publicable y no requiere ajustes
- Publicable con ajustes mínimos
- Publicable con ajustes nivel medio
- Publicable con ajustes significativos
- No es publicable.

De acuerdo al concepto emitido por el par se procede a realizar la notificación a cada autor, la retroalimentación de las observaciones y sugerencias emitidas mediante la evaluación y la solicitud de ajustes, si se requiere. En este último caso, se determina un plazo específico de entrega y posteriormente se realiza un proceso de verificación de dichos ajustes, a cargo del par evaluador.

FRECUENCIA DE PUBLICACIÓN

La revista es de carácter cuatrimestral, es decir, se publican tres números al año. El primer número en el mes de enero, el segundo en mayo y el tercero en septiembre, ya que es importante para la revista ofrecer un contenido de calidad, disponible para cualquier comunidad.

NORMAS DE ENTREGA

Los artículos de investigación que están siendo postulados por parte de los autores para publicar en la revista WARISATA, deben cumplir con la siguiente estructura:

- **El título:** debe ser corto, conciso y claro. Escrito en español e inglés.

- **Resumen:** permite al lector identificar, en forma rápida y precisa, el contenido básico del trabajo, quedando claro el problema que se investiga y el objetivo del mismo, así como cualquier aspecto básico acerca del trabajo.
- **Introducción:** se refleja el objetivo del estudio, los métodos utilizados, el contexto donde se desarrolla el estudio y otros aspectos acerca del escrito.
- **Método:** se describe el diseño del experimento, el marco de la muestra y cómo se ha hecho su selección además se indica dónde se ha hecho el estudio y se describen las técnicas que se han estudiado, junto con el método estadístico y cómo se han analizado los datos.
- **Resultados:** incluye las tablas y figuras que expresen de forma clara los resultados del estudio realizado por el investigador. Permiten clarificar al lector lo obtenido durante el desarrollo de la investigación, así como generar conclusiones sobre el tema planteado.
- **Conclusiones:** expone de manera precisa y en forma de síntesis la información más relevante que se obtiene luego de analizar los resultados.
- **Bibliografía:** se citará siguiendo los criterios expresados dentro de las Normas APA.
- **Síntesis Curricular:** es obligatoria anexarla al artículo enviado. Resumido en 200 palabras.
- **Para el envío de artículos,** ingresar al siguiente sitio web de la revista: <https://revistawarisata.org/index.php/warisata/user/register>. Posteriormente, seguir los pasos que se indican.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Los artículos publicados en Warisata, Revista de Educación están sujetos a las siguientes condiciones:

Warisata, bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir Igual 4.0 se permite leer, copiar, utilizar, difundir, transmitir y exhibir públicamente de forma gratuita estas obras, siempre y cuando se cumplan los siguientes requisitos:

Debe hacerse referencia a la autoría y a la fuente original de la publicación, incluyendo la revista, la editorial, la URL y el DOI del trabajo.

Las obras no pueden ser utilizadas con fines comerciales o con ánimo de lucro.

Es necesario mencionar la existencia de esta licencia de uso y sus especificaciones.

Cada artículo publicado en la revista recibirá un Identificador de Objeto Digital (DOI).

Estas disposiciones buscan garantizar el respeto a la propiedad intelectual, la correcta atribución de autoría y la promoción de la difusión no comercial de los contenidos publicados en Warisata, Revista de Educación. Los artículos publicados en Warisata estarán disponibles al público inmediatamente, libres de cargo.

DERECHOS DE AUTOR

Los autores, que retienen los derechos completos de publicación de sus artículos, se comprometen a mejorar la visibilidad de estos mediante la promoción del enlace a la página web de Warisata y sus redes sociales. Se les anima a incorporar el enlace DOI siempre que sea posible. Además, se les alienta a difundir todas las versiones de sus artículos (enviada, aceptada y publicada) en repositorios institucionales, Google Scholar, ORCID, sus propios sitios web o blogs, así como a través de listas de correo, grupos de investigación y contactos personales.

PRINCIPIOS ÉTICOS Y BUENAS PRÁCTICAS

La revista WARISATA, estimula las buenas prácticas editoriales desde la perspectiva de la Institución, los autores y los lectores. Igualmente, vela por el respeto al derecho de autor, propio y ajeno. En este sentido, los autores deben garantizar que los datos y resultados presentados son originales, tienen la potestad para su divulgación, no han sido copiados, manipulados o distorsionados para la conveniencia del creador del artículo.

En concordancia con los lineamientos del Comité de Ética en la Publicación (COPE), y teniendo como referentes su Código de conducta y mejores prácticas para editores (2011), su Código de directrices éticas para pares revisores (2013) y su Guía de estándares internacionales para autores (2010). Buscamos:

- Proteger la propiedad intelectual y derechos de autor.
- Mantener independencia editorial.
- Mantener su compromiso con el mejoramiento continuo de la revista.
- Cuidar la integridad de la producción científica que se publica en la revista.
- Velar porque el proceso de editorial sea riguroso y transparente.
- Los autores garantizan la originalidad del contenido que se presenta en el artículo.
- Respetar el derecho de autor. No llevar a cabo prácticas de plagio o autoplagio.
- Suministrar la información completa y correcta sobre las referencias bibliográficas y fuentes de información.
- Obtener y suministrar las autorizaciones que se requieran de las personas o entidades involucradas en la investigación, en sus datos, fotografías y demás elementos obtenidos por parte de terceros.
- Respetar el orden de la autoría aceptado por parte del grupo de colaboradores dentro del trabajo.

EXIGENCIA DE ORIGINALIDAD

La revista WARISATA, les pide a los autores de los artículos postulantes a publicación que estos, no hayan sido publicados con anterioridad ni estén siendo evaluados en el momento de la entrega del artículo. Queda bajo responsabilidad del autor el contenido de los datos reportados

ANTIPLAGIO

Se considera plagio la copia textual o parcial de ideas ajenas que se presentan como propias. Por lo tanto, se entiende como apropiación intelectual indebida. Por lo anterior, cada autor, en sus escritos, debe respetar el derecho que surge sobre ideas, criterios, figuras, tablas, y en general, todo tipo de obras que se tomen de otros autores; es decir, debe darles su respectivo crédito.

En cuanto al autoplagio, se trata de las publicaciones anteriores elaboradas por autores, que, a su vez, consideran que pueden utilizar información de estos materiales sin indicar que, primero, ya fueron publicados, y segundo, que es de su autoría. Esta práctica, desde cualquier punto de vista ético, es inapropiada y rechazada en el marco de la escritura científica. Por lo cual la revista WARISATA rechaza cualquiera de estas infracciones dentro de sus publicaciones.

VISIBILIDAD Y FINANCIAMIENTO

La revista está dirigida, principalmente, a estudiantes, docentes e investigadores que desde diversas disciplinas intentan aproximarse a los problemas que plantea la Educación, en los países de América Latina y el resto del mundo. La Revista WARISATA, pretende aportar el conocimiento necesario para fomentar la reflexión y el debate a las nuevas ideas que vayan surgiendo en el mundo de la Educación con ayuda en su financiamiento de la Universidad Adventista de Bolivia, la cual pretende fomentar la investigación y que la revista se convierta en un mecanismo de divulgación de estos resultados.

AUTOARCHIVO

Todo el contenido disponible en la página web de la revista WARISATA, es respaldado diariamente en los servidores propios de la UAB. Además utilizamos el sistema de administración de Revistas Open Journal Systems (OJS).

CONTENIDO

EDITORIAL

9

INVESTIGACIONES

La conformación de comunidades de aprendizaje para la formación del estudiante: revisión sistemática de literatura

10

The conformation of learning communities for the formation of the student: systematic literature review.

Carlos Guadalupe González-Cardona; Angélica Vences-Esparza; Lizette Berenice González-Martínez y Juan Carlos Huitrado Treviño

El uso de dispositivos móviles en la enseñanza del área de comunicación niño de primaria

24

The use of mobile devices in teaching the area of primary school child communication

Marisol Choque Mamani; Rosa Marlene Valverde Guevara; Silvia Nelly Flores Valverde y Silvia Soldevilla De Escobar

Implementación de la Inteligencia Artificial en la Investigación Científica de Universidades Públicas Bolivianas: Estrategias y Indicadores para el Avance Académico y Social

35

Implementation of Artificial Intelligence in Scientific Research of Bolivian Public Universities: Strategies and Indicators for Academic and Social Advancement

Edwin Ebert Caballero Calle

ENSAYO

Bilingüismo social en América: Un legado de diversidad cultural y lingüística

44

Social Bilingualism in the Americas: A Legacy of Cultural and Linguistic Diversity

Chess Emmanuel Briceño-Nuñez

CURRÍCULO DE AUTORES

55

La investigación es el motor de cualquier disciplina, y la educación no es la excepción. En un mundo en constante evolución, es imperativo que nuestros docentes sean capaces de no solo transmitir conocimientos, sino también de generarlos. La formación de investigadores desde las aulas universitarias es una inversión en el futuro de la educación, una apuesta por un magisterio crítico, reflexivo y capaz de transformar la realidad.

En la Presentación de este número de la revista Warisata, nos adentramos en el complejo mundo de la metodología de la investigación aplicada a la formación docente. ¿Cómo la enseñanza de herramientas y técnicas investigativas puede fomentar una cultura de indagación en los futuros maestros? Se considera estimar los beneficios de esta práctica, tanto para los propios docentes como para sus estudiantes, y las discusiones sobre los desafíos que implica su implementación.

Creemos firmemente que la investigación no debe ser un lujo reservado para unos pocos, sino una práctica inherente a la profesión docente. Al enseñar a nuestros futuros maestros a investigar, estamos empoderándolos para ser agentes de cambio; fomentar el pensamiento crítico y mantenerse actualizado, ya que los docentes investigadores están constantemente aprendiendo y adaptándose a los cambios en el campo educativo.

Hay que debatir sobre la falta de tiempo, recursos y una cultura institucional que no siempre valora la investigación son algunos de los obstáculos a superar. No obstante, consideramos que los beneficios superan con creces las dificultades y que es necesario seguir trabajando para fortalecer esta área en la formación inicial de docentes.

Invitamos a nuestros lectores a enviar sus ensayos, artículos científicos y reseñas de libros para las ediciones de los números correspondientes al próximo 2025.

Agradecidos con todos los autores y colaboradores que durante este 2024 permitieron que Warisata abriera espacios para la difusión científica educativa.

MSc. Rodolfo Guarachi
Editor de Warisata

La conformación de comunidades de aprendizaje para la formación del estudiante: revisión sistemática de literatura

The conformation of learning communities for the formation of the student: systematic literature review

✦ **Carlos Guadalupe González-Cardona**

carlos.gonzalezcdn@uanl.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1826-1976>

**Universidad Autónoma de Nuevo León.
San Nicolás de los Garza, México**

✦ **Lizette Berenice González-Martínez**

lizette.gonzalezmr@uanl.edu.mx
<http://orcid.org/0000-0002-7306-8562>

**Universidad Autónoma de Nuevo León.
San Nicolás de los Garza, México**

✦ **Angélica Vences-Esparza**

angelica.vencesesp@uanl.edu.mx
<http://orcid.org/0000-0002-4392-740X>

**Universidad Autónoma de Nuevo León.
San Nicolás de los Garza, México**

✦ **Juan Carlos Huitrado Treviño**

jhuitradot@uanl.edu.mx
<http://orcid.org/0000-0003-0456-5108>

**Universidad Autónoma de Nuevo León.
San Nicolás de los Garza, México**

| Artículo recibido 15 de abril 2024 | arbitrado 25 de mayo 2024 | aceptado 30 de junio 2024 | publicado 05 de septiembre 2024

<https://doi.org/10.61287/warisata.v6i18.17>

RESUMEN

Palabras clave:

Aprendizaje dialógico;
Comunidades de aprendizaje;
Formación integral;
Innovación institucional.

El presente estudio aborda la conformación de comunidades de aprendizaje, profundizando en los agentes, roles y prácticas que conllevan la formación integral del estudiante, beneficios y, sobre todo, cómo rompe paradigmas tradicionales. El objetivo fue analizar literatura de forma sistemática para identificar las vertientes claves que conducen a la conformación de una comunidad dentro de las instituciones educativas. Se llevó a cabo el método PRISMA considerando fuentes de Dialnet, Scielo, Redalyc, Latindex y Google Scholar, obteniendo 76 artículos entre 2020 y 2023 para mantener la confiabilidad de la información; se utilizaron 33 artículos para el análisis y discusión de la temática, se identificó que el profesorado, padres de familia, alumnado, administrativos y la misma institución, desde un enfoque de gestión estratégica, conllevan a una ruta de mejora y transformación de aprendizajes, por medio de la comunicación dialógica y el voluntariado. Las conclusiones hacen hincapié en que las instituciones educativas deben incorporar la innovación en sus prácticas, siendo la comunidad de aprendizaje un medio sociocultural para integrar nuevos roles y perspectivas en la educación integral y holística de nuevas generaciones.

ABSTRACT

Keywords:

Learning communities;
Dialogical learning; Integral formation; Institutional innovation

The present study addresses the formation of learning communities, delving into the agents, roles and practices that entail the comprehensive training of the student, benefits and, above all, how it breaks traditional paradigms. The objective was to systematically analyze literature to identify the key aspects that lead to a community within educational institutions. The PRISMA method was carried out considering sources from Dialnet, Scielo, Redalyc, Latindex and Google Scholar, obtaining 76 articles between 2020 and 2023 to maintain the reliability of the information, 33 articles being used for the analysis and discussion of the topic, obtaining that the teachers, parents, students, administrators and the institution itself, from a strategic management approach, lead to a route of improvement and transformation of learning, through dialogic communication and volunteering. The conclusions emphasize that educational institutions must incorporate innovation in their practices, with the learning community being a sociocultural medium to integrate new roles and perspectives in the comprehensive and holistic education of new generations.



INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso que se contextualiza de acuerdo con las demandas de la sociedad, es decir, los aspectos político, cultural, social, psicológico determinan las formas de abordar los campos de conocimiento y qué tipos de competencias desarrollar en los educandos, esto con la finalidad de que impere la razón de ser de cada práctica institucional y áulica, para dar sustento que es algo imprescindible. Uno de ellos es la incorporación de situaciones emergentes que, vistas desde un paradigma tradicional se consideraba algo totalmente desapegado a lo que se buscaba desarrollar, ahora es de vital importancia, tal es el caso de la conformación de redes y la tecnología como nuevos escenarios educativos.

La tecnología se considera una revolución disruptiva a lo que la cotidianidad acostumbraba, se tiene mayor alcance a la información en cuestión de segundos, sobre todo en la educación, beneficia por medio de nuevas plataformas, aplicaciones, medios y formas de interaccionar (Flores y Pimentel, 2023). Sin embargo, más que el recurso debe verse el fin para el cual está establecido, sobre todo en procesos formativos cuando imperan las praxis en torno a seres humanos en formación (Del Río-Fernández, 2023).

Esto conlleva a modificar desde el comportamiento hasta la comunicación entre agentes, como la formación de comunidades de aprendizaje en instituciones educativas para brindar una formación de calidad e integral a los estudiantes, con base en las necesidades del entorno, adoptando perfiles diversos que intervienen para trazar estratégicamente la

manera de alcanzar metas y beneficios para cada integrante (Álvarez, Mejía y Quinceno, 2023).

El objetivo de este estudio es analizar literatura de forma sistemática para identificar las vertientes claves que posibilitan la conformación de una comunidad dentro de las instituciones educativas, es decir, quiénes componen y de qué manera abordan sus roles, prácticas y discursos como una comunidad de aprendizaje, sobre todo al momento de vincular los conceptos obtenidos para inferir cómo contribuyen a la formación del estudiante en contextos formales y no formales.

MÉTODO

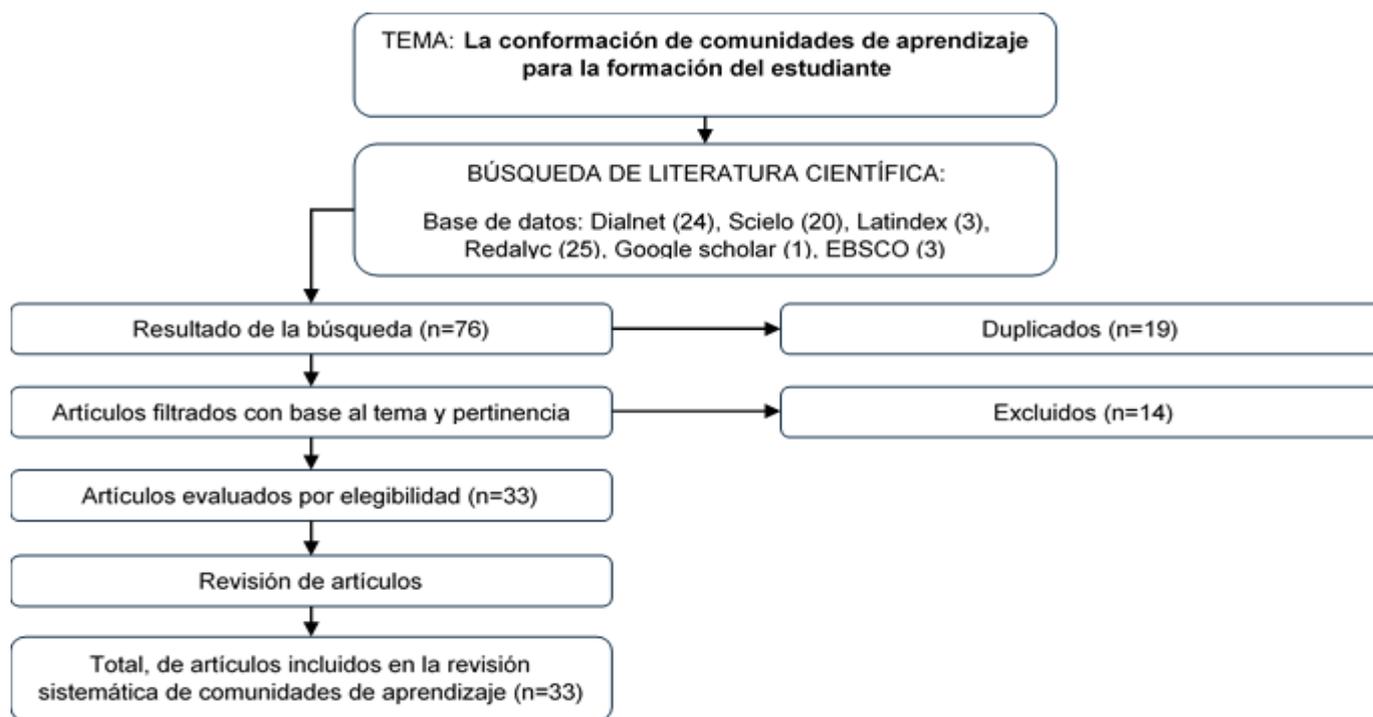
Este estudio se basó en una revisión sistemática de literatura existente, utilizando la metodología PRISMA para revisar información agrupada en diversos corpus. La búsqueda de la información se dio por medio de plataformas y bases de datos como Dialnet, Scielo, Redalyc, Latindex y Google Scholar. La búsqueda arrojó 76 artículos publicados en un período del 2020 al 2023, respetando el margen no mayor a cinco años de las fuentes, esto con la finalidad de mantener la validez y confiabilidad de los datos, previniendo cuestiones obsoletas y manteniendo teoría reciente para contrastar. Se utilizaron palabras clave como “comunidades de aprendizaje”, “aprendizaje dialógico”, “familia en la educación”, “rol del docente”, “rol del alumno” y “gestión estratégica de centros educativos”.

El proceso de selección de las fuentes radicó principalmente en la indexación de los sitios y revistas procedentes, asimismo

la relevancia y, sobre todo, que estuvieran dentro del rango de años. Según la Figura 1, la búsqueda de literatura dispuso un número inicial de 76 artículos en diversas fuentes de datos, pero se tuvieron 19 artículos duplicados

en estos sitios. Asimismo, se excluyeron 14 artículos debido a la relevancia en el tema, pertinencia actual y de información reciente y actual para la veracidad de los datos. El número final de artículos elegibles fue de 33.

Tabla 1. Comparación de proporciones de respuestas dadas por los estudiantes



Nota. Metodología PRISMA para la elaboración de la revisión sistemática de literatura

RESULTADOS

La información recabada construye los corpus: el papel del docente en el siglo XXI, padres y madres de familia en la educación de su hijo, nuevos roles del alumnado en la construcción del aprendizaje, gestión educativa como medio para alcanzar metas de aprendizaje, aprendizaje dialógico y conformación de comunidades de aprendizaje.

Como se muestra en la Tabla 1, se sistematizan los resultados de búsqueda, especificando la base de datos donde se recopiló la fuente, autor o autores junto a

año de publicación, título y brevemente, los resultados obtenidos que permitieron el análisis y discusión. Conforme a la agrupación de las bases de datos participantes, se tomaron 33 artículos participantes, de los cuales Dialnet arrojó 17 artículos utilizados en el estudio, Scielo arrojó 7 artículos, Redalyc arrojó 7 artículos, Google Scholar 1 artículo (la revista está registrada en esa misma base de datos y los comparte directamente) y Latindex 1 artículo.

Tabla 1. Sistematización de los resultados de búsquedas.

No.	Base de datos	Autor(es) /año	Título	Resultado
1	Dialnet	Arribas-Cubero y García Martín (2023)	Caminos dialógicos: intercambio y aprendizaje compartido entre dos realidades educativas.	Se realiza un estudio cualitativo sobre narrativas de la realidad educativa en la que cada agente se encuentra inserto.
2	Scielo	Cabrera, Rebollo y Pérez (2022)	Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores.	El protagonismo dialógico establece interacción entre los agentes, de manera que hay comunicación horizontal en el desarrollo profesional.
3	Dialnet	Campoverde-Vega (2022)	Comunidades de aprendizaje y actuaciones educativas de éxito en contextos interculturales.	Las comunidades de aprendizaje toman en cuenta la calidad educativa e inclusión por medio de estrategias pedagógicas y dialógicas.
4	Scielo	Cosme-Garcilazo, Portilla-Ríos y Lino (2023)	Comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas de nivel secundaria: una revisión bibliográfica.	Las comunidades de aprendizaje es un modelo extraído de la sociedad del conocimiento, donde el aporte es importante para compartir experiencias, las enseñanzas y transferir conocimiento.
5	Google scholar	Coto-Jiménez et al. (2020)	Comunidades de aprendizaje en el siglo XXI.	Se comparten vivencias y conocimiento que se va experimentando, de manera que se construyen prácticas sociales y educativas para transformar las miradas alternativas en la educación.
6	Dialnet	Daza-Blanco, Picón-Blanco y Martínez-Trujillo (2022)	Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado.	Los padres de familia incrementan diversos aspectos en la educación de sus hijos desde una vertiente positiva, sin embargo, es importante integrarlos con más actividades dentro y fuera de la escuela.
7	Redalyc	De la Torre et al. (2023)	La educación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del educando.	La familia repercute en los resultados de los educandos, por lo que se debe permear el origen de lo positivo o negativo para ver la influencia del padre o madre en la educación.
8	Dialnet	Gallardo, De Castro y Saiz (2020)	Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Las prácticas pedagógicas son el escenario para explotar tecnologías emergentes que colaboren en la interacción entre agentes y constituyan un punto central de los resultados esperados.
9	Scielo	Gómez, Fernández-Hawrylak (2022)	La escuela abierta o el voluntariado como paradigma de participación.	Al tener diferentes funciones acordes a los roles, es imprescindible entablar la interacción por medio del voluntariado, para que los aportes sean desde el conocimiento que se quiere transmitir.
10	Scielo	Figuroa-Céspedes y Jiménez (2023)	Rol mediador del docente y aprendizaje autorregulado: modificabilidad, transformabilidad y dialogismo como principios para una pedagogía postpandemia.	La necesidad de reculturizar el rol del docente debe ser en torno a la parte dialógica y reflexiva de su actuar ante el alumnado para una práctica pedagógica sociocultural.

No.	Base de datos	Autor(es) /año	Título	Resultado
11	Redalyc	Figueroa-Céspedes, Navarrete y Dufraix (2023)	¿Qué interacciones pedagógicas ofrecen los buenos profesores? Una mirada desde la voz del estudiantado.	El contexto define la figura del profesorado, con los valores que se le atribuyen por los patrones sociales, pero la comunidad de aprendizaje aporta importancia en las tareas asignadas.
12	Dialnet	Izquierdo y García (2022)	Comunidad de aprendizaje y transformación educativa: experiencias educativas y participación democrática	La educación inclusiva sufre un abandono político, pero a través de las comunidades de aprendizaje se activan sus propias estrategias de participación democrática.
13	Dialnet	Loor y Bonifaz (2023)	La influencia de la gestión administrativa y resultados de aprendizaje del tercero BGU en la UEF durante el período 2019-2020.	Las herramientas de educación virtual mejoraron la comunicación entre alumno-docente y alumno-alumno, sobre todo desde la toma de decisiones de la gestión de la institución para seguir incorporando programas de capacitación en torno a estas temáticas.
14	Dialnet	López-Angulo et al. (2023)	Rol de la familia en el fomento del aprendizaje autorregulado de estudiantes chilenos durante confinamiento por COVID-19.	Una de las características notorias cuando los padres no participan en la educación es porque no saben cómo propiciar estrategias cognitivas tanto para ellos como para sus hijos y que esto conlleve a la reflexión de los aprendizajes.
15	Dialnet	Martínez-Huamán et al. (2022).	Gestión educativa y competencias: concepciones del docente universitario.	La incorporación de las competencias conlleva al estudiante a un nivel de habilidades necesarias para la formación de la vida profesional, aplicando los aprendizajes adquiridos mediante experiencias significativas.
16	Scielo	Mendoza et al. (2021)	La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y comunidad profesional de aprendizaje.	Las culturas de innovación y de grupo tienen un efecto positivo en la práctica del profesorado, sobre todo por la aportación de la gestión y el liderazgo para conllevar escenarios de cambio.
17	Redalyc	Meza-Rodríguez y Triminiño-Quiala (2020)	Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio.	La escuela debe ser un espacio abierto, donde todos tengan una integración y aportación significativa, trabajando estrategias que reflejen los valores desde casa y sobre todo, que se replique en estos ambientes.
18	Redalyc	Montiel y Suárez (2023)	Educación familiar desde el nivel de educación media en el contexto colombiano.	La familia y el profesorado trabajan de la mano para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje, realizando un vínculo integral en la vida del estudiante, escuela-familia.
19	Dialnet	Moncayo-Bermúdez y Prieto-López	El uso de metodologías de aprendizaje activo para fomentar el desarrollo del pensamiento visible en los estudiantes de bachillerato de U.E.F.	Las metodologías activas aún no se incorporan oficialmente en el currículo de los programas educativos, por lo que, aunque se establecen nuevos roles para el profesorado y el estudiantado, son una limitante en la enseñanza y aprendizaje.

No.	Base de datos	Autor(es) /año	Título	Resultado
20	Scielo	Mora-Roca, Acuña-Duarte y Vallejo-López (2023)	El rol del docente en la educación de la sociedad.	El papel fundamental del profesorado es el desarrollo y formación de ciudadanos responsables, aportando en positivo para la sociedad del mañana en el siglo XXI.
21	Dialnet	Núñez-Hernández, Larco-Pullas y Ayala-Jaramilo (2022)	Comunidades de aprendizaje y nuevas tecnologías.	La escuela y el contexto social que trabajan como espacios de interacción deben tener objetivos y metas comunes que impliquen el esfuerzo para alcanzar y satisfacer necesidades de la comunidad de aprendizaje e institución donde se lleva a cabo.
22	Dialnet	Ordóñez-Olmedo y Gutiérrez-Martín (2023)	Comunidades de aprendizaje: un enfoque integral.	La tecnología amplía la capacidad innata de aprender, crecer y conectar con otros, nutriendo la educación del futuro por medio del diálogo y la interacción entre comunidades.
23	Latindex	Palacio (2021)	Aprendizaje colaborativo con TIC y las excepciones y limitaciones al derecho de autor: Colombia.	De la tecnología surge la colaboración por diversos medios, esto coadyuva en el intercambio de experiencias, fuentes, materiales y proyectos conjuntos para beneficio de diversos agentes.
24	Dialnet	Ponce-Solórzano y Barcia-Briones (2020)	El rol docente en la educación inclusiva.	Los alumnos con alto riesgo de exclusión pueden mejorar sus aprendizajes y calidad de vida por medio de la educación inclusiva, trabajando en conjunto como comunidad de aprendizaje.
25	Dialnet	Ramos (2023)	Dimensión administrativa en la gestión escolar.	Una buena gestión contribuye en el papel de liderazgo y comunicación, además de utiliza al capital humano de manera adecuada.
26	Scielo	Soriano, Tárraga y Pastor (2022)	Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática.	El éxito de las prácticas radica en la forma de comunicar las políticas educativas y cómo esta influye en las creencias, ideales y cultura misma de los agentes que intervienen, redireccionando hacia metas en común.
27	Redalyc	Vega-Caizaluisa y Hermann-Acosta (2023)	Caracterización de la comunicación dialógica del docente de educación inicial en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	En una etapa inicial, el aprendizaje dialógico se transmite dejando al niño tener libre expresión, aportando ideas, tomando decisiones y proponiendo alternativas para solucionar problemas o conflictos.
28	Redalyc	Vela-Quico et al. (2020)	Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: competencias directivas.	La construcción participativa de la gestión de instituciones recae en el liderazgo y comunicación horizontal, de manera que se recomienda tomar en cuenta el plan anual, propuestas curriculares y filosofía institucional.
29	Dialnet	Veloza-Morales, Forero y Rodríguez-González (2023)	Significados de familia para familias contemporáneas	Cualquier persona está en capacidad de cumplir con el rol y función dentro de un grupo familia, sin embargo, se deben poseer otras habilidades para escalarlo al sistema escolarizado como apoyo.

No.	Base de datos	Autor(es) /año	Título	Resultado
30	Dialnet	Vílchez (2021)	Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire.	La educación hacia el pensamiento reflexivo es una ambigüedad para muchas instituciones en Latinoamérica, sobre todo en universidades ya que las prácticas se difuminan entre docencia, extensión e investigación.
31	Dialnet	Villarreal-Yazán et al. (2021)	Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje.	Los grupos interactivos son una estrategia innovadora ya que ayudan a potenciar los resultados positivos y proyectan los principios del aprendizaje dialógico a otras instituciones para replicar prácticas o tomar vertientes base.
32	Redalyc	Zacarías Gutiérrez (2023)	Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina.	El profesorado implementa prácticas de currículo oculto para enseñar cuestiones pertinentes con lo que demanda la realidad social, más que simples contenidos que no tengan aplicabilidad.
33	Dialnet	Zacarías Gutiérrez y Ortíz Huerta (2021)	Implicaciones afectivas en el quehacer del profesorado de educación.	Las emociones repercuten en la enseñanza, sin embargo, al formar ciudadanos mexicanos se toman elementos pedagógicos de responsabilidad en el rol que se implementa en el aula.

El papel del docente en el siglo XXI

La transmisión de contenido tiene una inserción de otros elementos, como la réplica de normas sociales, valores y el cómo actuar para una sociedad humana y futurista (Mora-Roca, Acuña-Duarte y Vallejo-López, 2023). Asimismo, es el profesorado quien acata la realidad educativa con los recursos existentes para participar e intervenir de modo que aspiran a una mejora de la sociedad, contribuyendo a la transformación de mentes y pensamiento (Soriano, Tárraga y Pastor, 2022), esto, como un imaginario social, ya que la figura docente se moldea con base en la

época y sus características, con la finalidad de replicar en el estudiante aquello que se espera (Zacarías, 2023).

El profesorado debe tener participación con todos los miembros implicados en la escuela: familia, otros profesores, administrativos, alumnado, quienes colaboran conjuntamente en la toma de decisiones, vinculando estrechamente la comunidad con la interculturalidad desde la planificación, organización y coordinación de elementos técnicos y humanos involucrados (Ponce-Solórzano y Barcia-Briones, 2020).

Un concepto presente en la enseñanza

y aprendizaje de este siglo es la transformabilidad, la cual es un potencial para transformar la capacidad de aprender; propósitos como la aceptación y pertenencia a la comunidad; y propósitos intelectuales como relevancia, significativo y razonamiento, lo cual propicia los principios pedagógicos clave para trabajar en conjunto habilidades poco potenciadas en un contexto tradicional (Figueroa-Céspedes y Jiménez, 2023). Esto conlleva a la reflexión de cómo aporta el papel del profesorado al aprendizaje del estudiantado, quien en la perspectiva de estos un docente no solo debe manejar su contenido pedagógico y transmitirlo, sino que también debe propiciar el diálogo, el acompañamiento y la puesta en práctica de los valores (Figueroa-Céspedes, Navarrete y Dufraix, 2023).

Padres y madres de familia en la educación de su hijo

La familia es considerada el primer agente socializador en la vida de las niñas y niños, esto porque se propician las enseñanzas con base en la cultura, el contexto, valores, tradiciones y pautas de comportamiento (Daza-Blanco, Picón-Blanco y Martínez-Trujillo, 2022). Esta cumple la función biológica, económica y educativa-cultural (Meza-Rodríguez y Trimiño-Quiala, 2020), aunque los cambios del contexto son quienes deciden la forma en cómo se ve, se piensa y, sobre todo, se educa (Veloza-Morales, Forero y Rodríguez-González, 2023).

La tarea de las madres y padres de familia es compartir responsabilidad junto con el profesorado en el momento de educar y enseñar a los alumnos, de manera que se establezca un trabajo colaborativo como comunidad de

aprendizaje para lograr metas, en este caso, participando e involucrándose en eventos de la misma escuela que proporciona una formación en cuestión de crianza y métodos para abordar desde la casa y que beneficien el rendimiento y desempeño académico (Montiel y Suárez, 2023).

El proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como pilar fundamental a la familia, puesto que esta conforma el exosistema, junto con otros agentes educativos de una comunidad de aprendizaje, hecho que repercute en la forma de concebir las experiencias de conocimiento, ya que cuando los padres se involucran hay mejoras notorias, mientras que cuando no hay participación de estos, hay como productos algunas dificultades no superadas (De la Torre, Zambrano, Barreiro y De la Torre, 2023).

Las funciones escolares se han atribuido históricamente a la institución, docentes y administrativos, sin embargo, los padres aportan el balance hacia una formación integral, actuando desde las necesidades, el cuidado y la corrección de aspectos para vivir en sociedad (López-Angulo, Saénz-Delgado, Guiñez, Torres, Muñoz-Inostroza y Becerra, 2023). Sin embargo, desde lo utópico y el deber ser en estos roles, la integración de los padres de familia en situaciones escolares llega a ser baja en comparación con el nivel de implicación de otros agentes, teniendo un porcentaje igual o menor al 30% del número de madres y padres en diversas instituciones (Meza-Rodríguez y Trimiño-Quiala, 2020).

Nuevos roles del alumnado en la construcción del aprendizaje

Conforme a los cambios que han ido

evolucionando y transformando las praxis institucionales y áulicas, se conciben nuevos roles del alumnado en torno a la construcción de su propio aprendizaje, más allá de quedarse como un agente pasivo, en este caso, propicia la comprensión crítica de su propia realidad, su contexto y su cultura, colisionando las ideas nuevas con los aprendizajes ya adquiridos y las experiencias de sus vivencias cotidianas (Vílchez, 2021).

El alumnado ahora toma un papel de protagonista, de modo que participan, aportan, crean, proponen, argumentan y razonan a partir de las herramientas y condiciones que el profesorado seleccionan con base en sus características, intereses y aptitudes (Vega-Caizaluisa y Hermann-Acosta, 2023), desarrollando un pensamiento visible a través de expresiones metafóricas, permitiendo el fomento y desarrollo de una manera de pensar más reflexiva, flexible y vinculada con su entorno familiar y escolar (Moncayo-Bermúdez y Prieto-López, 2022).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el enfoque principal radica en la formación de ciudadanos que actúen por el bien de la sociedad, por lo que el compromiso que asume el alumnado va más allá de solo aprender un contenido, también hay que ponerlo en práctica (Zacarías Gutiérrez y Ortiz Huerta, 2021).

Gestión educativa como medio para alcanzar metas de aprendizaje

La gestión propicia un proceso estratégico, disponiendo elementos para que las acciones se faciliten acorde a las metas establecidas, las cuales deben estar previamente dialogadas,

distribuyendo la asignación de trabajo, dosificando los recursos, redimensionando la parte administrativa, didáctica y pedagógica, en función de una toma de decisión vertical y acertada (Loor y Bonifaz, 2023). Con base en esto, la gestión educativa implica la práctica eficiente de las actividades previstas y, por ende, se muestran mejorías en los resultados del alumnado, siendo un indicador de la calidad educativa (Ramos, 2023).

Las competencias implicadas en la gestión de procesos educativos parten de diversos enfoques, uno de ellos hacia objetivos, ahora conocido como trabajo por competencias, que exige el diseño de estrategias metodológicas y el tratamiento de la evaluación que favorece desempeños adecuados mediante la práctica, competencias para la formación integral del estudiante incorporando las demandas del entorno y la formación acorde con contextos específicos, asimismo, competencias como formación para el mundo laboral como un desempeño exitoso en el ámbito de su quehacer profesional (Martínez-Huamán, Quispe-Morales, Gutiérrez Mendoza y García Rivas Plata, 2022).

La cultura organizacional se divide en racional, la cual enfatiza en el logro de las metas educativas, tomando en cuenta los éxitos y fracasos para dar una resolución ante estos; de grupo se visualiza como pasiva ante cambios del entorno externo, sin embargo, enfatiza el trabajo en equipo y la flexibilidad en las decisiones; innovadora, la cual busca la incorporación de nuevos métodos y tendencias acorde a los programas educativos, explorando las respuestas a los cambios que demanda el desarrollo profesional, y de jerarquía, encamina

la dirección bajo un enfoque de liderazgo en beneficio de la institución educativa (Mendoza, Cejas, Navarro, Flores y Castillo, 2021).

Algunas prácticas de liderazgo que coadyuvan en los procesos educativos y que por supuesto, conforman roles para la transformación en comunidades de aprendizaje, son el establecimiento de metas y expectativas, consenso acerca de las metas, la obtención y asignación de recursos como personas, medios y tiempo de forma estratégica, planificación, coordinación y evaluación del currículo educativo, promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado, así como las relaciones de confianza entre agentes (Vela-Quico, Cáceres-Coaquira, Vela-Quico y Gamero-Torres, 2020).

Aprendizaje dialógico

Las interacciones entre los agentes que conforman las comunidades de aprendizajes se rigen a través de principios que conllevan a la transformación sociocultural; de modo que la cohesión de sentidos, prácticas y discursos se marquen por la igualdad, sentido, identidad, diálogo igualitario y conciencia cultural (Gómez y Fernández-Hawrylak, 2022).

Es por esto que, además de los intereses y aspiraciones de mejora, los integrantes de una comunidad de aprendizaje tienen en común el proceso de comunicación de las metas, conocimiento, saberes e ideas que trazan sus roles con aportaciones. El diálogo entre cada agente conlleva a una toma de decisiones que repercute de forma positiva en el escenario socioeducativo (Cosme-Garcilazo, Portilla-Ríos y Luno-Tupiño, 2023).

Los encuentros entre comunidades de aprendizaje por medio del intercambio cultural de conocimientos marca la humanización de sus integrantes, lo que potencia la transformación de la sociedad (Coto-Jiménez, Calvo-Mora, González-Castro, Peñaranda-Castro y Sauter Echeverría, 2020), esto, conocido como profesionalismo dialógico tiene una perspectiva sociocultural que se enfoca en tres vertientes: interacciones, aprendiendo a enseñar desde el enfoque sociocultural; la co-construcción de un conocimiento pedagógico situado, y las comunidades profesionales de aprendizaje, determinando el trabajo colegiado entre diversos agentes (Cabrera, Rebollo y Pérez, 2022).

Se toma como el mismo voluntariado al conjunto de interacciones por medio de los integrantes, surgiendo nuevos tipos de aprender con base en la vida cotidiana y perspectivas como entendimiento del mundo actual, promoviendo el saber cultural (Gómez y Fernández-Hawrylak, 2022), aunado a esto, viendo un punto de relación dialéctica con el medio, el entorno y la escuela, reconstruyendo un aprendizaje mutuo en experimentación y constante cambio por medio de los saberes que se actualizan conforme avanza el mundo, la sociedad y en este caso, la digitalización de la propia cultura (Arribas-Cubero y García Martín, 2023).

Conformación de comunidades de aprendizaje

La construcción de comunidades vistas como redes de colaboración y el proceso para conformar comunidades de aprendizaje conlleva cinco pasos: sensibilización, toma de

decisiones, sueño, selección de prioridades y planificación (Izquierdo y García, 2022), suponiendo un marco axiológico entre sus prácticas para la mayor convivencia posible, por medio de la solidaridad, cooperación, respeto por las diversas formas de pensamiento, conocimiento de los demás como entendimiento cognitivo y sobre todo, la ética en el actuar (Campoverde-Vega, 2022).

Cada agente educativo tiene una función sustancial en la ejecución de tareas, siendo un proceso dinámico y colaborativo, sin embargo, también hay que considerar que hay otros elementos que emergen como parte de una comunidad de aprendizaje (Núñez-Hernández, Larco-Pullas y Ayala-Jaramillo, 2022). La tecnología permea una serie de posibilidades, retos y desafíos preparados para los agentes educativos de este siglo y, sobre todo, se transforma como un medio para abordar la realidad de la sociedad actual desde una perspectiva socio pedagógica (Palacio, 2021). La interacción y la inserción de la tecnología conlleva a un amplio bagaje de significados, ya que es la misma institución quien crea su propia cultura, por lo que los canales de comunicación, contenido, materiales, recursos y ambientes pueden transformarse hacia la digitalización, haciendo que los propios agentes se unan a este medio como impulsor de aprendizajes y resultados escolares favorables con base en indicadores puestos y dialogados desde un inicio (Gallardo, De Castro y Sainz, 2020).

Estos surgen como un proyecto contra el fracaso escolar y superar las desigualdades, conformando una interacción con gran variedad de perfiles desde una perspectiva cultural, tomando como referentes las prácticas y roles

de los demás, tomando un beneficio entre todas y todos quienes cohesionan (Ordóñez-Olmedo y Gutiérrez-Martín, 2023). El principal factor que se esboza de la conformación de comunidades de aprendizaje es la inclusión, un término que va más allá y radica en la integración equitativa de oportunidades, roles y prácticas entre los agentes voluntarios, por lo que se propicia el diálogo e interacción (Villarreal-Yazán, Maila Álvarez, Figueroa-Cepeda y Pérez-Alarcón, 2021).

CONCLUSIONES

La práctica educativa tiene constantes mejoras, como se ha visto en la revisión de literatura, la conformación de comunidades de aprendizaje, para propiciar un desarrollo integral de los educandos, es una vertiente de la innovación institucional que se da en centros e instituciones que brindan procesos educativos-formativos. En cuestión de aspectos que benefician, es la manera en cómo interactúan los agentes de estas mismas, siendo un papel importante en la toma de decisiones en aras de resultados esperados.

Se destaca que la integración de la familia en el acto educativo eleva la motivación y el rendimiento, aunque hoy en día sigue siendo algo imperante que el padre y la madre, o tutor, tengan involucramiento en las escuelas, por diversos factores que inciden, no se tienen prácticas efectivas, sin embargo, el profesorado y la familia cohesionan como agentes para una formación axiológica y sobre todo, con apego hacia la realidad social y cultural para que el estudiantado se inserte

con competencias holísticas e integrales, con visión de transformación y mejora, puesto que con los ciudadanos del mañana en un futuro que bien puede ser incierto, con los cambios estructurales, la incorporación de la tecnología permea en una revolución hacia la praxis, desde la comunicación entre agentes y la forma en cómo se puede abordar como un medio para alcanzar propósitos de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje están para innovar prácticas tradicionales. La comunicación ya no es un proceso unidireccional, sino que parte en diversas direcciones acorde con la integración de participantes, desde un proceso de gestión, que asume el liderazgo y la toma de decisiones en beneficio de todas y todos. El diálogo transforma las interacciones, se llegan a consensos y, sobre todo, respeta las opiniones, saberes y conocimientos que se comparten, de manera que se adoptan para una misma perspectiva encaminada hacia el logro de metas, objetivos y retos en función de la educación integral del ser humano.

REFERENCIAS

- Álvarez, A., Mejía, A., Quiceno, E. (2023). Learning communities: a project to enhance the development of English communicative competence. *Enunciación*, 28(1). <https://doi.org/10.14483/22486798.20092>
- Arribas-Cubero, H. F., García Martín, F. (2023). Caminos dialógicos: intercambio y aprendizaje compartido entre dos realidades educativas. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), pp. 128-136. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.15809>
- Cabrera, C., Rebollo, M., Pérez, M. (2022). Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3180>
- Campoverde-Vega, D. (2022). Comunidades de aprendizaje y actuaciones educativas de éxito en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), pp. 163-180. <https://doi.org/10.38186/difcie.46.10>
- Cosme-Garcilazo, R., Portilla-Ríos, I., Lino, R. (2023). Comunidades de aprendizaje en las instituciones educativa de nivel secundaria: una revisión bibliográfica. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, Horizontes*, 7(27), pp. 143-152. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.503>
- Coto-Jiménez, E., Calvo-Mora, X., González-Castro, M., Peñaranda-Castro, C., Sauter-Echeverría, K. (2020). Comunidades de aprendizaje en siglo XXI. *PsicoInnova*, 4(1), pp. 27-40. <https://doi.org/10.54376/psicoinnova.v4i1.32>
- Daza-Blanco, D.R., Picón-Blanco, L.M., Martínez-Trujillo, N. E. (2022). Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado. *Revista UNIMAR*, 40(2), pp. 194-216. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art9>
- Del Río-Fernández, J. L. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), pp. 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>
- De la Torre, R., Zambrano, R., Barreiro, G., De la Torre, G. (2023). La educación familiar

- en el proceso de enseñanza-aprendizaje del educando. *Revista Sinapsis*, 1(23). ISSN 1930-9770. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9249291>
- Figueroa-Céspedes, I., Jiménez, N. (2023). Rol mediador del docente y aprendizaje autorregulado: modificabilidad, transformabilidad y dialogismo como principios para una pedagogía postpandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), pp. 60-75. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100059>
- Figueroa-Céspedes, I., Navarrete, Becerra, L., Dufraix, I. (2023). ¿Qué interacciones pedagógicas ofrecen los “buenos profesores”? una mirada desde la voz del estudiantado. *IE Revista de investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1621. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1621
- Flores, J., Pimentel, G. (2023). Cambio organizacional en educación básica: impacto de las tecnologías durante la pandemia. *Sinética Revista Electrónica de Educación*, 60, pp. 1-23. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-006)
- Gallardo, I., De Castro, A., Saiz, H. (2020). Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), pp. 119-138. <https://doi.org/10.6018/educatio.413441>
- Gómez, S., Fernández-Hawrylak, M. (2022). La escuela abierta o el voluntariado como paradigma de participación. *Revista Brasileira de Educação*, 27, pp. 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270087>
- Izquierdo, G., García, E. (2022). Comunidad de aprendizaje y transformación educativa: experiencias educativas y participación democrática. *Revista Internacional de Humanidades*, 11, pp. 1-15. <http://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4179>
- Lloor, A., Bonifaz, P. (2023). La influencia de la gestión administrativa y resultados de aprendizaje del tercero BGU en la UEF “Tarqui” durante el período 2019-2020. *Revista Compendium: Cuadernos de Economía y Administración*, 10(3), pp. 209-221. <https://doi.org/10.46677/compendium.v10i3.1218>
- López-Angulo, Y., Sáenz-Delgado, F., Guiñez, A., Torres, V., Muñoz-Inostroza, K., Becerra, J. (2023). Rol de la familia en el fomento del aprendizaje autorregulado de estudiantes chilenos durante confinamiento por COVID-19. *Revista Costarricense de Psicología*, 42(1), pp. 111-125. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v42i01.07>
- Martínez-Huamán, E., Quispe Morales, R. A., Guitérrez Mendoza, J., García Rivas Plata, C. E. (2022). Gestión educativa y competencias: concepciones del docente universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 7), pp. 266-280. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.18>
- Mendoza, D., Cejas, M., Navarro, M., Flores, E., Castillo, K. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y comunidad profesional de aprendizaje. *Uniciencia*, 35(2), pp. 1-18. <https://doi.org/10.15359/ru.35-2.11>
- Meza-Rodríguez, L., Trimiño-Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, 20(73), pp. 13-28. ISSN: 1729-8091. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475765806002/475765806002.pdf>
- Montiel, G., Suárez, Á. (2023). Educación familiar desde el nivel de educación media en el contexto colombiano. *VARONA*, 76, pp. 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360674839004>
- Moncayo-Bermúdez, H., Prieto-López, Y. (2022).

- El uso de metodologías de aprendizaje activo para fomentar el desarrollo del pensamiento visible en los estudiantes de bachillerato de U.E.F. Víctor Naranjo Fiallo. 593 Digital Publisher, 7(1). <http://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.980>
- Mora-Roca, J., Acuña-Duarte, T., Vallejo-López, A. (2023). El rol docente en la educación de la sociedad. *Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica*, 7(2). <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.2.2023.876-885>
- Núñez-Hernández, C., Larco-Pullas, J., Ayala-Jaramillo, K. (2022). Comunidades de aprendizaje y nuevas tecnologías. 593 Digital Publisher CEIT, 7(4), pp.87-96. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4.1117>
- Ordóñez-Olmedo, E., Gutiérrez-Martín, N. (2023). Comunidades de aprendizaje: un enfoque integral. *Cuadernos de Pensamiento*, 36, pp. 225-249. <https://doi.org/10.51743/cpe.379>
- Palacio, M. (2021). Aprendizaje colaborativo con TIC y las excepciones y limitaciones al derecho de autor: Colombia. *Revista La Propiedad Intelectual*, 29, pp. 117-136. <https://doi.org/10.18601/16571959.n29.05>
- Ponce-Solórzano, M., Barcia-Briones, M. (2020). El rol docente en la educación inclusiva. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(2), pp. 51-71. ISSN: 2477-8818.
- Ramos, C. A. (2023). Dimensión administrativa en la gestión escolar. *Revista Educa UMCH*, 22, pp. 7-20. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.274>
- Soriano, C., Tárraga, R., Pastor, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação & Sociedade*, 43, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- Vega-Caizaluisa, E., Hermann-Acosta, A. (2023). Caracterización de la comunicación dialógica del docente de educación inicial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica*, 7(3), pp. 794-811. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.794-811>
- Vela-Quico, G., Cáceres-Coaquira, T., Vela-Quico, A., Gamero-Torres, H. (2020). Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, pp. 376-400. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34134>
- Veloza-Morales, M., Forero, E., Rodríguez-González, J. (2023). Significados de familia para familias contemporáneas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1). <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.1.5600>
- Vílchez, E. (2021). Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(1), pp. 103-116. <https://doi.org/10.15359/rep.16-1.5>
- Villarreal-Yazán, B., Maila-Álvarez, V., Figueroa-Cepeda, H., Pérez-Alarcón, E. (2021). Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. *Revista Cátedra*, 4(1), pp. 56-80. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2676>
- Zacarías Gutiérrez, M. (2023). Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina. *Revista CoPaLa Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(17). <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0264>
- Zacarías Gutiérrez, M., Ortíz Huerta, M. (2021). Implicaciones afectivas en el quehacer docente del profesorado de Educación Primaria en Chiapas. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, 19, pp. 83-102. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15985>

El uso de dispositivos móviles en la enseñanza del área de comunicación niño de primaria

The use of mobile devices in teaching the area of primary school child communication

✎ **Marisol Choque Mamani**
cchoquema@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-7894-0460>
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

✎ **Rosa Marlene Valverde Guevara**
rmvalverde3@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4008-2824>
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

✎ **Silvia Nelly Flores Valverde**
Silvia.nfv@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2159-0586>
Universidad Peruana Unión, Lima, Perú

✎ **Silvia Soldevilla De Escobar**
silsoldevilla@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1527-0682>
Universidad Privada César Vallejo, Lima, Perú

| Artículo recibido 05 de abril 2024 | arbitrado 20 de mayo 2024 | aceptado 30 de junio 2024 | publicado 05 de septiembre 2024

<https://doi.org/10.61287/warisata.v6i18.18>

RESUMEN

Palabras clave:

Dispositivo móvil;
Aprendizaje;
comunicación;
Enseñanza; Proximidad

En la actualidad, se usa los dispositivos móviles en la enseñanza aprendizaje en las escuelas, por lo tanto, es importante socializar a estudiantes y docentes del uso adecuado de las tecnologías. El objetivo de esta investigación es determinar si existe relación entre los dispositivos móviles y el aprendizaje del área de comunicación en estudiantes de primaria. En esta investigación se realizó una encuesta digital a los estudiantes, cuya muestra es de 130, a quienes se le aplicó un cuestionario de veinte preguntas sobre los dispositivos móviles, se medirá en la escala de Likert, que responde a la prueba de fiabilidad del Alfa de Cronbach. Se concluye que existe relación directa y significativa entre el uso de los dispositivos móviles y el aprendizaje de comunicación en niños.

ABSTRACT

Keywords:

Mobile device;
Learning;
Communication;
Teaching; Proximity

Currently, mobile devices are used in teaching-learning in schools, therefore, it is important to socialize students and teachers about the appropriate use of technologies. The objective of this research is to determine if there is a relationship between mobile devices and learning in the area of communication in primary school students. In this research, a digital survey was carried out on students, whose sample is 130, to whom a questionnaire of twenty questions about mobile devices was applied, it will be measured on the Likert scale, which responds to the Alpha reliability test. of Cronbach. It is concluded that there is a direct and significant relationship between the use of mobile devices and communication learning in children.



INTRODUCCIÓN

Según la UNESCO (2020), el COVID-19 impactó fuertemente en las instituciones educativas a nivel mundial, afectando a más de 165 millones de niños y jóvenes que ahora reciben educación de forma virtual. En el contexto actual, el prolongado cierre de escuelas y colegios está teniendo un efecto negativo en el aprendizaje de los jóvenes. La principal preocupación es el impacto que esto tiene en las familias más susceptibles. En los países europeos y asiáticos, las familias de escasos ingresos tienen acceso a la enseñanza en línea y a distancia. Por lo que, en situaciones como esta, el uso de dispositivos móviles y redes de internet se vuelve crucial, al permitir a los docentes cumplir con su responsabilidad de brindar soporte a los educandos en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en Francia, se hace uso de la plataforma “Mi Clase en Casa” para este fin.

También, en 2022 en América Latina, según PISA, concluye que el uso de los dispositivos móviles les distrae a los estudiantes en su aprendizaje siendo Argentina y Uruguay los países con más alto índice de 50% generando un bajo nivel académico. En las pruebas TERCE, se ha observado que el 40% de los alumnos de tercer grado no poseen habilidades de lectura. En 2022, los resultados de la prueba PISA, determinaron que el 50% de los estudiantes de no tienen la capacidad de comprender textos.

En el Perú, la estrategia “yo estudio en casa” se implementa mediante el uso de plataformas web, programas de televisión y emisiones radiales. El docente tiene la

responsabilidad de mantener las actividades académicas en curso para que los estudiantes puedan aprender y alcanzar sus objetivos de desarrollo. Según el INEI, el 72.5% de los hogares tiene acceso a Internet, y el 66.7 cuenta un celular para acceder a internet. En el Callao, se puede notar que las familias tienen acceso a internet y teléfonos móviles, con WhatsApp y otras aplicaciones virtuales siendo las más utilizadas. Sin embargo, la conexión a internet es muy limitada debido a la baja velocidad de banda ancha, lo que resulta en una participación mínima en línea.

De acuerdo al INEI, en el Callao se pueden apreciar notables diferencias en la posesión de dispositivos tecnológicos a nivel local, las cuales cambian según el estatus socioeconómico. En el año 2023, las escuelas de Lima metropolitana destacaron por tener un acceso a internet del 76,2%. Las familias con bajos ingresos económicos tienen solo dispositivos técnicos para varios miembros del hogar, que son utilizados principalmente para el trabajo. Y el 90.6% ingresa a internet diariamente. Por otra parte, en el año 2023, de acuerdo con los resultados del examen ECE, se comprobó que el 22,5 % de los educandos de cuarto grado lograron un nivel satisfactorio en lectura a nivel nacional siendo en el Callao el 43.6%.

El estudio presentado es significativo para las escuelas de primaria, porque conocerán la relación entre las variables de estudio que permitirán generar estrategias para mejorar el aprendizaje con el uso de un dispositivo móvil. Existe una justificación teórica, se observa que

el acceso a una herramienta móvil, se da en la mayoría de las familias a través de un celular en los hogares, perjudicando el aprendizaje del área de comunicación. Así también, existe una Justificación práctica, puesto contar con un celular como el manejo de las aplicaciones facilita la enseñanza aprendizaje de los niños, propiciando las condiciones de interrelacionar en su entorno global. En la justificación metodológica, permite contar con un amplio conocimiento de las variables de estudio, además ayudará con estrategias metodológicas para seguir reflexionando y así ahondar en cómo estas se encuentran relacionadas y con instrumentos validados y confiables.

Teniendo en cuenta que el principal objetivo del proyecto es: Determinar si existe relación entre los dispositivos móviles y el aprendizaje del área de comunicación en niños de primaria. Los objetivos específicos establecidos son: Determinar si existe relación entre la proximidad y el aprendizaje del área de comunicación en niños de primaria. Determinar si existe relación entre las aplicaciones y el aprendizaje del área de comunicación en estudiantes en niños de primaria. Determinar si existe relación entre la facilidad y el aprendizaje del área de comunicación en niños de primaria. Determinar si existe relación entre la orientación educativa y el aprendizaje del área de comunicación en niños de primaria.

MÉTODO

Según Carrasco (2019), la tipología de esta investigación es básica, ya que su objetivo es ampliar el conocimiento científico para ampliar las teorías que se conocen sobre el tema tratado en este estudio.

Esta investigación se centra en el enfoque cuantitativo, ya que ofrece una manera de comprender el problema en su contexto, por lo que las hipótesis son formuladas teniendo en cuenta este aspecto. Asimismo, se emplean métodos y técnicas cuantitativas (Hernández, et al, 2023).

Este estudio tiene un diseño no experimental, debido a que no hay ningún tipo de manipulación de las variables del estudio. Siendo, de diseño correlacional, ya que busca establecer la relación que existe entre las variables.

Los participantes fueron 148 estudiantes, entre los 9 y 11 años de edad, de género masculino y femenino, pertenecientes al 4° grado de primaria de una escuela en el Callao.

La encuesta virtual se llevó a cabo utilizando instrumentos estandarizados que poseen validez y confiabilidad, antes de ser transferida a formatos virtuales. En relación a esto, se empleó un cuestionario en un dispositivo móvil como instrumento, y para la segunda variable se utilizaron dos tipos de instrumentos: un cuestionario para la primera y tercera dimensión, y observación para la segunda dimensión.

Después de utilizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que permitió establecer la normalidad del estudio, se aplicó el

estadígrafo no paramétrico Rho Spearman. Luego, se procedió a aplicar la estadística

tanto descriptiva como inferencial, para fijar la relación entre las variables y comprobar las hipótesis establecidas.

RESULTADOS

Tabla 1. Relación entre las variables y sus dimensiones

Hipótesis	Variables * Correlación	Rho-Spearman	Significatividad-Bilateral	N	Nivel
Hipótesis general	Dispositivos móviles* Aprendizaje del área de comunicación	,686**	,000	130	Considerable
Hipótesis específica-1	Proximidad * Aprendizaje del área de comunicación	,675*	,000	130	Considerable
Hipótesis específica-2	Aplicaciones* Aprendizaje del área de comunicación	,684**	,000	130	Considerable
Hipótesis específica-3	Facilidades * Aprendizaje del área de comunicación	,638**	,000	130	Considerable
Hipótesis específica-4	Orientación educativa * Aprendizaje del área de comunicación	,608**	,000	130	Considerable

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Según los hallazgos previos, se puede afirmar que existe una correlación positiva considerable (0.686) entre el manejo de dispositivos móviles y el aprendizaje de comunicación. Esto implica que un marcado uso de dispositivos móviles se relaciona con un nivel de aprendizaje más alto en esta área. Además, se verificó una relación significativa del 68.6% entre las variables. Estos resultados respaldan la hipótesis alternativa y refutan la hipótesis nula ($p=0.000 < 0.05$), demostrando que hay una asociación positiva entre las dos variables.

Los resultados de la hipótesis específica 1 indican un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0.675, con un nivel de significancia

bilateral de 0.000. Al considerar los rangos esta correlación se clasifica como positiva y considerable ($p=0.000 < 0.05$), lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula. En conclusión, existe una relación directa y significativa entre la proximidad y el aprendizaje en el área de comunicación.

Según los resultados de la hipótesis específica 2, se observa un coeficiente de correlación de Spearman de 0.684, con una significancia bilateral de 0.000. Al considerar los niveles de rango, esta correlación se clasifica como significativamente positiva ($p=0.000 < 0.05$), rechazando la hipótesis nula. En consecuencia, se afirma la conexión directa y significativa entre las aplicaciones y

el aprendizaje de comunicación.

En cuanto a la hipótesis específica 3, se encontró que el coeficiente de correlación de Spearman es 0.638, con una significancia bilateral de 0.000. Considerando los niveles de rango, esta correlación se considera positiva y considerable ($p=0.000 < 0.05$), lo que permite rechazar la hipótesis nula. Llegando a la conclusión de que hay una relación directa y significativa entre las facilidades y el aprendizaje de comunicación.

Según la hipótesis específica 4, se ha encontrado que rho de Spearman es de 0.608, con una significancia bilateral de 0.000. Considerando los niveles de rango, la correlación se considera positiva y considerable ($p=0.000 < 0.05$), aceptando la hipótesis alternativa. Se determina la relación directa y significativa entre la orientación educativa y el aprendizaje de comunicación.

De acuerdo con la hipótesis específica 4, se establece una relación directa y significativa entre la orientación educativa, ya que hay un coeficiente de correlación de Spearman de 0.608, con una significancia bilateral de 0.000. Al considerar los niveles de rango, esta correlación se clasifica como positiva y considerable ($p=0.000 < 0.05$), aceptando la hipótesis alternativa y el aprendizaje de comunicación.

DISCUSIÓN

Tras el desarrollo de las diversas etapas de la investigación se percibió dificultad y desmejoramiento progresivo de los estudiantes de secundaria de la institución educativa

participe del estudio en los resultados de las pruebas externas del área de inglés, en donde la comprensión lectora juega un rol importante. Lo previo al comparar la prueba SABER PRO 11, presentada por los grados undécimo desde el año 2014 hasta el año 2018 y la prueba ENTRENANDO aplicada a los grados noveno y undécimo en el año 2015 y a los grados undécimo en el año 2016. Así, se evidencia que la comprensión lectora es una de las más bajas, no únicamente en relación con la misma prueba del área de inglés, sino también con respecto a las demás áreas evaluadas, entre ellas, español, matemáticas, sociales, química y física.

No obstante, tras la aplicación del material diseñado en la presente investigación, se obtuvo que, entre los niveles de comprensión lectora estudiados, el que menor porcentaje de respuestas incorrectas obtuvo fue el literal, esto representado en un 29,2%. Mientras que el que mayor porcentaje de respuestas erróneas obtuvo fue el crítico, con un 35%. A lo dicho anteriormente, se le suma que entre los componentes con menor porcentaje de respuestas equivocadas en todos los niveles están la abstracción de información explícita con un 26% de respuestas erróneas y la competencia gramatical con un 33 %, ambos pertenecientes al nivel literal. Por otro lado, el nivel inferencial y sus componentes se pueden también identificar como aquellos que se encuentran entre los niveles más altos de respuestas incorrectas, en especial la inferencia del significado de expresiones, con un porcentaje del 34%.

Así, a partir de lo mencionado hasta el momento se infiere que los niveles inferencial y crítico son los menos desarrollados en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra estudiada. Consecuentemente, se constituye un escenario de incertidumbre si se tiene en cuenta que, en la lectura, estos niveles, se dan a partir de la significación, el intercambio y la creación de conocimiento (Ramos y Rivera, 2021). Es decir, la lectura se caracteriza por un juego de diversidad de procesos cognitivos que proceden al intercambio de información entre el lector y el texto, construyendo así significado y saber. Por lo tanto, se puede afirmar que para el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés en el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha de hacer énfasis en el desarrollo de competencias y elementos que permitan una lectura profunda a partir de procesos de análisis, síntesis, interpretación, deducción, inferencias, etc. Esto con el fin de generar significado con respecto a lo que se lee, considerándose esencial en el diseño de estrategias didácticas. Empero, ello no significa que se dejen a un lado los elementos formales de un texto.

En esta misma línea de pensamiento, es importante detallar que se reconoce que al hablar de la comprensión lectora en inglés es determinante considerar que el individuo debe desarrollar procesos superficiales como identificación de tiempo, sujetos, vocabulario, relaciones entre párrafos e información holística y directa, abstraída a simple vista. Aunque, a su vez se requiere del

análisis, inferencia, interpretación, crítica, argumentación y construcción de puntos de vista a partir de la lectura. Sin embargo, según los datos recolectados, se presentan grandes falencias en estos últimos aspectos en la muestra estudiada. Lo anterior sustentado en que el componente de comprensión lectora en inglés con menor respuestas correctas fue los juicios de pasión frente a la lectura.

En tal caso, al tener en cuenta lo previamente relacionado, se reconoce que la labor docente pretende que el estudiante alcance un análisis profundo del contenido de un texto de forma tal que transite de lo explícito a lo implícito en este y viceversa (Castro et al., 2007). En otros términos, se evidencia que la acción pedagógica del docente relacionada con la comprensión lectora en inglés no solo gira en torno a aspectos superficiales de la lectura, sino que debe incluir procesos cognitivos que abarquen llegar hasta el nivel más profundo del texto. De este modo, se asume que la enseñanza de la lectura en inglés incluye aspectos no solo de índole inductivo, ya que también se requiere el estudio de elementos de reflexión, cuestionamiento, crítica, argumentación, proposición, análisis e interpretación.

Se torna importante, en consecuencia, el diseño de estrategias didácticas que incluyan el desarrollo y fomento tanto del nivel literal, como de los niveles crítico e inferencial de la lectura. Esto con el objetivo de poder caracterizar el proceso de comprensión lectora como exitoso, pues se debe tener en cuenta que según Olín (2018) dicho proceso

abarca actividades cognitivas que permitan el procesamiento, interiorización, contraste y crítica de la información abstraída del texto. En otras palabras, la comprensión se debe considerar como un conjunto de aspectos, procesos, elementos, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y competencias entrelazadas que permiten el cuestionamiento, análisis, interpretación y argumentación frente a un texto desde su contenido tanto inductiva como deductivamente, sin importar el idioma.

Por otro lado, al considerar los datos arrojados en las pruebas de comprensión lectora en inglés, se hizo notable una relación directamente proporcional entre la cantidad de vocabulario desconocido, la cantidad de respuestas incorrectas y el tipo de texto. Lo expresado anteriormente al detallar que, entre más cantidad de vocabulario desconocido se presentaba, mayor cantidad de respuestas incorrectas alcanzaban los estudiantes. Particularmente, se hace importante destacar que esta situación se acentuó en el texto de tema nuevo, donde el porcentaje de respuestas incorrectas y la cantidad de vocabulario desconocido fueron mayores.

Por dicha razón se manifiestan los aportes de Guarín (2017) y Horvathova y Nad'ová (2021) quienes reconocen que los saberes previos tienen un rol protagónico en el proceso de comprensión lectora. Con lo que concuerdan Barboza y Galván (2013) quienes conceptualizan la lectura como un intercambio constructivo de edificación del saber dado a partir del encuentro entre los saberes previos

del lector y el texto. Entonces, de los autores se infiere el papel de mediador y de eje de la actividad que cumplen los preconceptos, ideas, creencias, y puntos de vista del estudiante con relación al tema de lectura, ya que sirven de ayuda para que el lector comprenda al autor y lo que el texto intenta comunicar.

Así las cosas, se puede reconocer que una posible causa por la cual en la muestra se evidenciaron mayores respuestas correctas en los textos de tema conocido corresponde al hecho de que se establece relación con los saberes previos de los estudiantes. Por consiguiente, se menciona que este un factor clave para la construcción de la estrategia didáctica, especialmente, al considerar las características de la población con la cual se desarrolló la presente investigación. Más aún, al tener en cuenta que al interior de la institución educativa participe del estudio, desde su PEI, se abarca una metodología de enseñanza y de aprendizaje basada en el constructivismo, cuyo elemento rector hace referencia a la vinculación de los saberes previos en el proceso de aprendizaje (Acosta, 2019).

Todo lo expresado con antelación toma aun mayor peso al reconocer la trascendencia del andamiaje cognitivo del sujeto en el aprendizaje de la lengua extranjera. En particular, al conceptualizar que este es un proceso interactivo de creación de conocimiento a partir de las conexiones establecidas entre los saberes previos y los nuevos saberes que permean el fomento de las habilidades comunicativas y lo relacionado

con ellas (Bejarano, 2013). En otras palabras, la adquisición de una lengua es un proceso comunicativo de intercambio, interacción e interiorización de saberes tanto propios como nuevos con relación a otro idioma, además de incluir el fomento y desarrollo de competencias y capacidades lingüísticas. Ello mediado por elementos y material educativo de aprendizaje.

Ahora bien, desde otro ángulo de análisis, al traer a flote el fenómeno de que el texto con menor cantidad de palabras desconocidas, a su vez, presentó mayor número de respuestas correctas, se puede demostrar la necesidad del manejo del vocabulario en el proceso de comprensión lectora, indiferente de la lengua en la cual se lleva a cabo. Por este motivo, Batista y Ballesteros (2014) especifican que la comprensión lectora, sea en la lengua materna o en una lengua extranjera, se logra en la medida en que se entabla un proceso de interacción entre los saberes previos, la lengua del lector y su conocimiento, y el contenido que brinda el texto. Con lo que armoniza Suárez et al. (2010) al plantear que el poco vocabulario es razón directa de problemas en la lectura comprensiva. En síntesis, se trae a la luz la necesidad del desarrollo y manejo de léxico por parte de los estudiantes, debido a su incidencia en los procesos de lectura y comprensión lectora.

Consecuentemente, nace el requerimiento de que las estrategias didácticas que fomentan la comprensión lectora en inglés estén relacionadas con la ampliación y mejoramiento del léxico, al igual que con

la comprensión del mismo y de las posibles conjugaciones y connotaciones que pueden tener las palabras, es decir, el mejoramiento de la competencia léxica. De allí que es importante retomar que dicha competencia no se refiere al acto memorístico de aprendizaje de vocabulario aislado, ya que esta también implica el conocimiento de sus diferentes usos, significados, connotaciones y denotaciones según el proceso comunicativo en el que se está inmerso (Cassany et al., 1997). Dicho de otra manera, el vocabulario que conoce un individuo no solo hace alusión a un número determinado de palabras y significados, sino que también se refiere a las posibles relaciones e interacciones que se pueden desarrollar entre estos.

Por tal motivo, en la abstracción y comprensión de un texto, en especial, en el componente de deducción de significado de expresiones, influye directamente el uso y conocimiento de las palabras, tanto de manera aislada como en conjugación. Esto al pensar que este abarca sus connotaciones, significados, contextualización y relaciones tanto semánticas como sintácticas. Así, se asume que se debe fortalecer dicho aspecto en la muestra estudiada ya que presentó dificultades significativas, lo cual pudo haber afectado directamente el proceso de comprensión lectora en inglés y generar mayor cantidad de respuestas incorrectas.

CONCLUSIONES

El uso de dispositivos móviles mejora el

aprendizaje en diversas áreas, como es el área de comunicación en estudiantes de primaria, por lo que es necesario que los docentes utilicen estas herramientas en la escuela para motivar a los aprendices y generar aprendizajes valiosos.

Los estudiantes y docentes deben conocer las características de sus equipos celulares, aplicaciones que pueden serles útil tanto para aprender como para enseñar, ya de esta manera le darían un uso dirigido a cumplir con sus intereses educativos.

Los usuarios de un móvil que tengan como objetivo utilizarlo para temas educativos, deben reconocer la utilidad que tiene, tanto en las características físicas, como en las aplicaciones que usa de manera frecuente.

La accesibilidad móvil se hace imprescindible a medida que la ciencia y la tecnología continúan creciendo, lo que las convierte en valiosas fuentes de información y aprendizaje para estudiantes de primaria.

Utilizar dispositivos móviles en el campo educativo genera interés y motivación en los estudiantes, por lo que promover su uso de manera frecuente, es una tarea imprescindible que debemos realizar como sociedad, esto permitirá mejorar los aspectos del área de comunicación como es la proximidad, utilización, facilidades y la orientación educativa.

REFERENCIAS

- Álvarez, H. M., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M.C., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3dHZVxJ>
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. España: editorial Paidós Ibérica S.A. <https://bit.ly/3ypJq1F>
- Baque, L. Quimis, D. & Zuñiga, M. (2023) Aprendizaje móvil (m-learning) en el proceso de enseñanza aprendizaje, <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Becerra, Y. Y. Furnieles, E. Gómez, A. M. (2019). Los usos de las TIC en la apropiación de los derechos básicos de aprendizaje del área de lenguaje y en el desarrollo de la competencia comunicativa, en los estudiantes de 4° y 5° de la básica primaria, de tres instituciones educativas de Antioquia. Universidad Pontificia Bolivariana – Colombia durante el año 2019. [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://bit.ly/3zS7uLv>
- Bernardo, D. E. (2018). Aprendizaje de comunicación en estudiantes de 1er grado de primaria en una institución privada, 2016-2018. Universidad César Vallejo durante el año 2018. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/3wYDn3u>
- Bohórquez, M. Y. Rincón, Y. A. (2019). La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante el año 2019. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://bit.ly/2T3elkT>
- Briceño, B. (2021). La Educación en Perú

- durante la pandemia: dificultades actuales y desafíos del future. Aocal. <https://bit.ly/3wnHVzd>
- Carrasco, S. (2019). Metodología de la investigación científica. Perú: 19° edición Editorial San Marcos E I R LTDA
- Celestino, R. (2020). El celular en el aula: prohibiciones, posibilidades y reflexiones. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. <https://bit.ly/3ik1MLS>
- Chuquisana, Z. (2020) Dispositivos móviles y aprendizaje en estudiantes del cuarto y quinto de secundaria de Institución Educativa Privada Alfred Nobel, Ate 2020. Universidad César Vallejo durante el año 2021. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/3wUL3n0>
- Cuetos, F. (2024). Psicología de la lectura. Séptima edición. España: editorial wolters Kluwer S.A.
- Cuetos, F. (2024). Psicología de la escritura. Octava edición. España: editorial wolters Kluwer S.A.
- Cuetos, F., Ramos, J. L.& Ruano, E. (2024). Evaluación de los procesos de la escritura (2ª edición). España: TEA ediciones
- Díaz, J. y Martins, A. (1997). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Costa Rica: Editorial Ilca. <https://bit.ly/3dFdNJ3>
- Evaluaciones de logros de aprendizaje (2023). ENLA Ministerio de educación. <https://acortar.link/ed5EKb>
- Filgueira, J. M. (2014). Mobile-Learning: Estrategias para el uso de aplicaciones. España: editor Lopez Canosa. <https://bit.ly/36Ncjss>
- Freyre, P. (2014). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Undécima edición. España: siglo xxi editores. <https://bit.ly/3imtg3l>
- Escobar, J. & Tenorio, M. (2022). Trastornos específicos del aprendizaje: origen, identificación y acompañamiento. DOI:10.1016/j.rmclc.2022.09.001
- Gálvez, C. (2019). Uso de dispositivos móviles como apoyo a las estrategias de aprendizaje en estudiantes de computación e informática en una universidad de Trujillo, 2019. Universidad César Vallejo durante el año 2020. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/3zOeJEx>
- García, J. A. y Mercado, M. A. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v16n31a8>
- Giraldo, E. J. (2019). Los recursos tecnológicos móviles y el desarrollo de la competencia de producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del tercer grado del ciclo avanzado de un Centro de Educación Básica Alternativa. Pontificia Universidad Católica Del Perú durante el año 2019. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica Del Perú]. <https://bit.ly/35OiADO>
- Hernández, R., Mendoza, C. P. (2023). Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. (2ª edición) México: Mc Graw Hill.
- Igirio, L. M. (2019). Influencia del uso de los dispositivos móviles en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de educación media fortalecida de la Universidad Sergio Arboleda – Colombia durante el año 2019 [Tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda]. <https://bit.ly/2SkLLLm>
- Ministerio de educación (2020). Manual de prueba diagnóstica de lectura y escritura y matemática. Perú – Lima.
- Ministerio de educación (2017). Programa curricular de educación primaria. Perú – Lima. <https://bit.ly/3wgUwUA>
- Mondrago, G. (2022). Aplicación del Mobile Learning. <https://dialnet.unirioja.es>

- Mojarro, A. (2019). Mobile learning en la Educación Superior: Una alternativa educativa en entornos interactivos de aprendizaje; Universidad de Huelva – España durante el año 2017 [Tesis de doctoral, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/3vQBxQJ>
- Parada, B. K. (2019). Uso de la tecnología móvil celular en el proceso de aprendizaje. Una perspectiva desde la orientación preventiva. Universidad de Carabobo – Venezuela durante el año 2019 [Tesis de maestría, Universidad de Carabobo]. <https://bit.ly/3gSshHD>
- Pastor, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Analizando el Informe de la CEPAL-UNESCO. <https://bit.ly/3hkvS1e>
- Pinzas, J. (2003). Metacognición y lectura. (2ª edición), Perú: Fondo editorial. <https://bit.ly/3rXUb91>
- Punina, M. Yacelga, E. & Gualli, P. El Papel de las TIC en la Implementación de Metodologías Activas en el Campo de la Educación. doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10566
- Roque, L. F. (2017). Las TICS y su relación con el aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes del 5to año de la I.E. “Augusto Salazar Bondy” periodo 2014 Ninacaca – Pasco. Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2017. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://bit.ly/3vSKBo3>
- Rutas del aprendizaje versión 2015. Tercer y cuarto grado de educación primaria. Fascículo uno. Perú - Lima
- Seifert, T. et al. (2019) Diseño y validación del cuestionario sobre percepciones y actitudes hacia el aprendizaje por dispositivos móviles. Revista de Medios y Educación. <https://bit.ly/3rWqipp>
- Solé, I. (2023). Estrategias de lectura. Madrid, Editorial GRAÓ. <https://bit.ly/2Vpl3CL>
- Unesco. (2023). La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. <https://acortar.link/yaI5Mt>

Implementación de la Inteligencia Artificial en la Investigación Científica de Universidades Públicas Bolivianas: Estrategias y Indicadores para el Avance Académico y Social

Implementation of Artificial Intelligence in Scientific Research of Bolivian Public Universities: Strategies and Indicators for Academic and Social Advancement

✉ **Edwin Ebert Caballero Calle**
e.caballero@umss.edu.bo
<https://orcid.org/0009-0007-8511-8348>
Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia

| Artículo recibido 10 de marzo 2024 | arbitrado 15 de abril 2024 | aceptado 10 de mayo 2024 | publicado 05 de septiembre 2024

<https://doi.org/10.61287/warisata.v6i18.19>

RESUMEN

Palabras clave:

Conocimiento; Gestión de conocimiento;
Generación de conocimiento;
Complejidad;
Inteligencia artificial

El objetivo fue determinar indicadores clave para evaluar la integración de la IA en la investigación científica en las universidades públicas de Bolivia. Inicialmente, se llevó a cabo una investigación descriptiva que reveló la ausencia de una Unidad de Gestión de Conocimiento (UGC) en estas instituciones, lo que representa un obstáculo significativo para la efectiva administración del conocimiento académico. Posteriormente, el estudio se enmarcó en una metodología explorativa, guiada por la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin, que proporciona un enfoque holístico y multidimensional para comprender y abordar la complejidad inherente en la implementación de tecnologías avanzadas como la IA. Se desarrolló un conjunto de indicadores integrales para medir el nivel de implementación de la IA, teniendo en cuenta no solo los recursos tecnológicos y la capacitación del personal académico, sino también los proyectos de investigación y las aplicaciones prácticas en la comunidad. El estudio concluye que la integración efectiva de la IA es fundamental para mantener la competitividad y sostenibilidad de las universidades, pero subraya que esta integración debe realizarse respetando y promoviendo el valor central del elemento humano en la creación y gestión del conocimiento.

ABSTRACT

Keywords:

Knowledge; Knowledge management;
Knowledge generation;
Complexity; Artificial intelligence

The objective was to determine key indicators to evaluate the integration of AI in scientific research in public universities in Bolivia. Initially, a descriptive research was carried out that revealed the absence of a Knowledge Management Unit (KMU) in these institutions, which represents a significant obstacle to the effective administration of academic knowledge. Subsequently, the study was framed in an exploratory methodology, guided by Edgar Morin's Theory of Complexity, which provides a holistic and multidimensional approach to understand and address the complexity inherent in the implementation of advanced technologies such as AI. A set of comprehensive indicators was developed to measure the level of AI implementation, taking into account not only technological resources and training of academic staff, but also research projects and practical applications in the community. The study concludes that the effective integration of AI is essential to maintain the competitiveness and sustainability of universities, but highlights that this integration must be carried out respecting and promoting the central value of the human element in the creation and management of knowledge.



INTRODUCCIÓN

Desde tiempos ancestrales, el ser humano ha forjado su existencia a través del conocimiento, desde el descubrimiento del fuego hasta las complejas estructuras socioculturales contemporáneas. Este proceso no solo ha impulsado el progreso individual y colectivo, sino que también ha enriquecido nuestras culturas y moldeado nuestra historia (Smith, 1776). En la era actual, el conocimiento se erige como el recurso fundamental que impulsa la innovación, la competitividad y la supervivencia organizacional (Davenport, 1993).

En el contexto específico de las universidades públicas en Bolivia, la gestión eficiente del conocimiento no solo es vital para mantener la excelencia académica, sino también para asegurar la autonomía y la sostenibilidad institucional (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Sin embargo, estas instituciones enfrentan desafíos significativos. La identificación, recopilación, organización, almacenamiento, difusión y aplicación eficiente del conocimiento son tareas complejas, agravadas por obstáculos técnicos, sociales, históricos, organizativos y culturales.

En este sentido, la aplicación de la inteligencia artificial (IA) emerge como una solución potencialmente transformadora. La IA no solo puede optimizar las operaciones de gestión del conocimiento, sino también catalizar la innovación y la colaboración dentro de las comunidades académicas (Nonaka & Takeuchi, 1995). Autores como Henry Etzkowitz y Loet Leydesdorff han destacado

cómo las universidades pueden actuar como motores de innovación en economías basadas en el conocimiento (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000), mientras que pensadores como Adam Smith y Thomas Davenport han subrayado la importancia de la gestión eficiente de recursos en contextos organizativos (Smith, 1776; Davenport, 1993).

Teorías como el “Modelo de Generación de Conocimiento” de Nonaka y Takeuchi y la “Teoría de la Complejidad” de Edgar Morin ofrecen marcos conceptuales que pueden guiar la comprensión y la implementación efectiva de soluciones en este ámbito (Nonaka & Takeuchi, 1995; Morin, 2008). Estos enfoques teóricos no solo facilitan la exploración de nuevos horizontes en la gestión del conocimiento, sino que también fomentan la adaptación continua y la capacidad de respuesta ante los cambios en el entorno educativo y tecnológico.

Este artículo de investigación se posiciona como una continuación de estudios previos que han evaluado el estado de los sistemas de gestión del conocimiento en las universidades públicas de Bolivia, ampliando la discusión hacia la integración de la IA como herramienta estratégica. A través de un análisis riguroso y la aplicación de marcos teóricos pertinentes, se busca no solo identificar los desafíos existentes, sino también proponer soluciones innovadoras que impulsen la transformación digital y fortalezcan el rol de estas instituciones en el panorama educativo y científico nacional.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado

significativamente las universidades públicas, mejorando los métodos de enseñanza, investigación y gestión administrativa. En el ámbito académico, las TIC han democratizado la educación al ofrecer acceso a vastos recursos educativos en línea, como bibliotecas digitales y cursos en línea, desde cualquier ubicación. Además, han fomentado un entorno de aprendizaje más interactivo y colaborativo, preparando a los estudiantes para un mundo laboral digitalizado. En la investigación, las TIC han proporcionado herramientas avanzadas para la recopilación y análisis de datos, facilitando la colaboración internacional y acelerando los descubrimientos científicos.

La gestión administrativa también se ha beneficiado de las TIC, con sistemas que han optimizado la inscripción en línea y la gestión de información, mejorando la eficiencia operativa. Sin embargo, la rápida evolución de las TIC plantea desafíos, como la necesidad de actualización continua de infraestructuras, capacitación de docentes, y garantizar la seguridad de la información, junto con abordar la brecha digital para asegurar un acceso equitativo.

Las TIC deben ser entendidas dentro de un marco de complejidad, como señala Edgar Morin. Su teoría de sistemas complejos, que rechaza los enfoques reduccionistas, es esencial para comprender cómo las TIC están interconectadas con aspectos sociales, económicos, políticos y culturales. Según Morin, las TIC no existen en un vacío; influyen en múltiples sistemas de la vida diaria, creando un entramado interdependiente que refleja

la complejidad de la sociedad moderna. La autoorganización, otra propiedad central de los sistemas complejos según Morin, se observa en cómo las TIC facilitan la coordinación social a través de plataformas digitales. Además, Morin destaca la transformación de la generación y comprensión del conocimiento debido a las TIC, que han revolucionado cómo se crea, comparte y consume información.

En mi investigación realizada en el Centro de Estudios Superiores Universitarios, las TIC emergen como un segundo pilar fundamental en la gestión del conocimiento, detrás de las personas. Las personas son esenciales para la generación de conocimiento, originando ideas y generando conocimiento tácito. Este conocimiento tácito, como señalan Nonaka y Takeuchi (1995), es crucial para la innovación y debe ser convertido en conocimiento explícito, un proceso facilitado por las TIC. Polanyi (1966) también subraya la importancia del conocimiento tácito, señalando que “sabemos más de lo que podemos decir”, y Davenport y Prusak (1998) discuten cómo las TIC pueden soportar la gestión del conocimiento al proporcionar herramientas para su captura, almacenamiento y difusión.

Sin embargo, es esencial reconocer que, aunque las TIC son vitales para la gestión del conocimiento, el factor humano sigue siendo central, ya que las personas son quienes crean, comparten y aplican el conocimiento. Las TIC complementan la capacidad humana para generar y aplicar conocimiento, asegurando su preservación y uso para futuras generaciones.

Las universidades públicas de Bolivia

enfrentan el reto de gestionar el conocimiento en un entorno complejo y dinámico. La ausencia de una Unidad de Gestión del Conocimiento (UGC) y la falta de integración de tecnologías avanzadas como la inteligencia artificial (IA) han limitado su capacidad para gestionar eficazmente el conocimiento. Esta deficiencia no solo afecta la organización y difusión del conocimiento, sino que también impide su emancipación, un proceso esencial para que el conocimiento sea accesible y útil para más personas y comunidades. La captura y conservación del conocimiento tácito, fundamental para la innovación, es un problema crítico que podría ser abordado mediante la IA, la cual ofrece mecanismos avanzados para codificar y acceder a este tipo de conocimiento. Implementando soluciones basadas en IA, las universidades podrían superar estas limitaciones y promover una mayor emancipación del conocimiento, mejorando su impacto académico y social.

El objetivo fue determinar indicadores clave para evaluar la integración de la IA en la investigación científica en las universidades públicas de Bolivia, con un enfoque en su utilización para generar conocimiento, innovar en procesos académicos y mejorar el bienestar social.

Generación de Conocimiento

La generación de conocimiento en el ámbito académico y científico se refiere al proceso por el cual se crean y expanden nuevas ideas y descubrimientos, con el apoyo de la inteligencia artificial (IA). Según el modelo SECI de Nonaka y Takeuchi (1995), el conocimiento

se crea a través de un ciclo continuo de socialización, externalización, combinación e internalización. Este modelo destaca cómo la IA puede facilitar la conversión del conocimiento tácito en explícito y viceversa, integrando datos y experiencias para generar nuevo conocimiento. Davenport y Prusak (1998) argumentan que una gestión eficaz del conocimiento, potenciada por herramientas de IA, mejora la toma de decisiones y la eficiencia en las organizaciones académicas. Drucker (1993) resalta la importancia del conocimiento como recurso en la economía moderna, donde la IA actúa como catalizador para la innovación y competitividad.

El modelo I-Space de Boisot (1998) describe la evolución del conocimiento desde un estado codificado y difuso hasta uno más estructurado y útil, lo que facilita la organización y difusión del conocimiento generado por la IA en la comunidad académica. Cross y Prusak (2002) destacan la relevancia de las redes sociales y profesionales en la creación y flujo del conocimiento, señalando que la IA puede potenciar estas conexiones y fomentar la colaboración entre investigadores. Finalmente, Edvinsson y Malone (1997) clasifican el capital intelectual en humano, estructural y relacional, sugiriendo que la IA puede contribuir significativamente al desarrollo y gestión del conocimiento en estas áreas, optimizando la captura, almacenamiento y aplicación del conocimiento en las instituciones académicas.

Innovación

La innovación se refiere a la implementación de IA para mejorar procesos

y metodologías en el ámbito académico. La IA facilita el desarrollo de nuevas herramientas de investigación, optimizando la eficiencia y efectividad en los procesos académicos. La Teoría de la Innovación de Rogers (2003) es clave para entender la difusión de innovaciones, incluyendo la IA, en la sociedad y las organizaciones académicas. Además, los modelos de transferencia de tecnología son cruciales para comprender cómo las tecnologías desarrolladas con IA se aplican en diversos contextos, extendiendo su impacto y utilidad.

Bienestar Social

El bienestar social implica la mejora de la calidad de vida a través de aplicaciones prácticas derivadas de la investigación en IA. La IA tiene el potencial de transformar aspectos sociales críticos, como la atención médica y la educación, al ofrecer soluciones innovadoras y accesibles. La Teoría de la Tecnología y la Sociedad de Winner (1986) destaca cómo las tecnologías, incluida la IA, impactan las estructuras sociales y el bienestar general. Los modelos de evaluación del impacto social permiten medir cómo las aplicaciones de IA afectan el bienestar de las comunidades, contribuyendo a resolver desafíos sociales específicos.

Políticas y Estrategias Institucionales

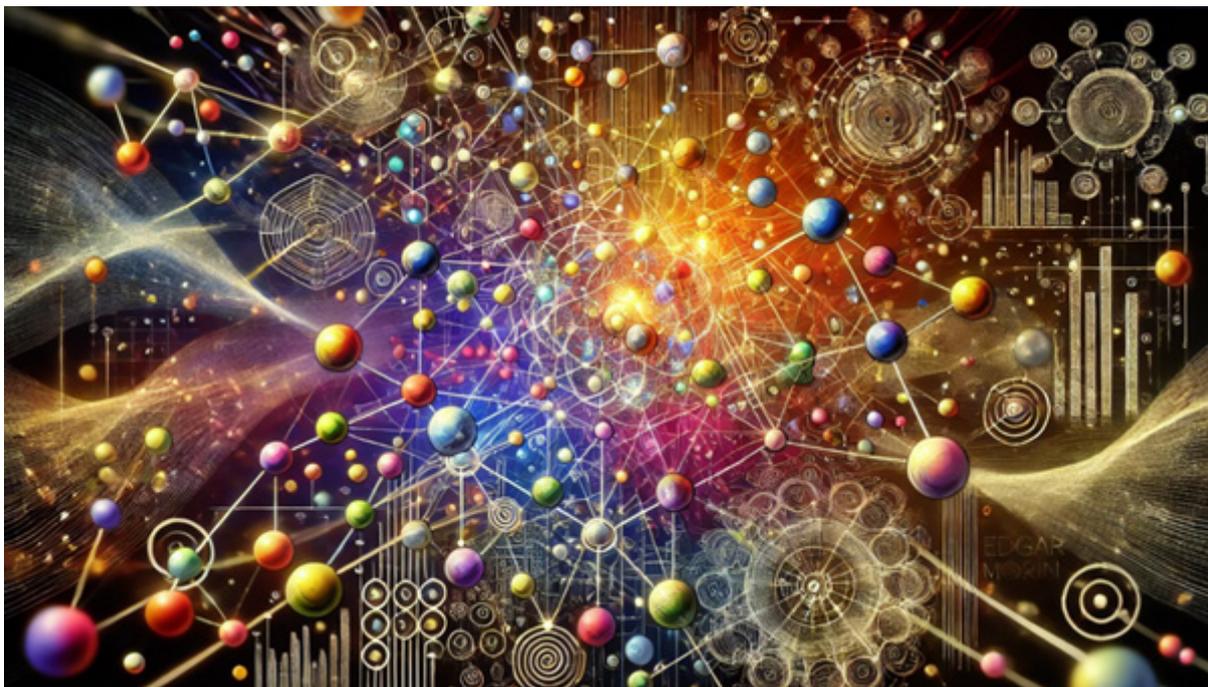
Las políticas y estrategias institucionales en el ámbito académico son fundamentales para promover el desarrollo y la aplicación de la IA en la investigación. Las políticas de investigación en IA establecen directrices para la adopción de tecnologías emergentes

de manera ética y efectiva, mientras que los planes estratégicos de IA definen los objetivos y recursos necesarios para su implementación en las instituciones académicas. La Teoría de Políticas de Innovación y Ciencia de Nelson (1993) ofrece un marco para comprender cómo las políticas públicas y estrategias institucionales pueden fomentar un entorno propicio para la innovación tecnológica, incluyendo la IA.

MÉTODO

La Teoría de la Complejidad de Edgar Morin se emplea como un enfoque metodológico integral para la formulación de indicadores en el análisis de sistemas complejos. Este enfoque reconoce la interconexión y la interdependencia de los elementos dentro de un sistema, lo que permite una comprensión más rica y contextualizada de la realidad. Morin enfatiza un enfoque sistémico, cognición compleja, interdisciplinariedad, adaptabilidad, flexibilidad, y ética en la investigación. La aplicación de esta metodología permite abordar la complejidad de manera efectiva, facilitando la toma de decisiones informadas y la resolución de problemas en contextos multifacéticos.

Figura 1. Representaciones metafóricas de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin



Nota: Elaboración propia con apoyo de la IA

RESULTADOS

Tabla 1. Indicadores clave para el análisis

Dimensión	Variable	Definición	Indicador	Ítem	Unidad de Medida	Escala de Medición	Método de Recolección
Generación de Conocimiento	Disponibilidad de Recursos de IA	Recursos tecnológicos disponibles para investigación en IA.	Número de equipos de hardware/software	Equipos de computación especializados en IA	Cantidad de equipos	Escala nominal: 0, 1, 2, 3, ...	Inventario y auditoría de recursos tecnológicos
	Capacitación en IA	Formación especializada en IA para el personal académico.	Número de investigadores capacitados en IA	Cursos específicos de IA realizados por investigadores	Número de investigadores	Escala ordinal: Bajo, Medio, Alto	Censos internos, revisiones de currículos
	Proyectos de Investigación en IA	Proyectos científicos que utilizan IA.	Número de proyectos de IA	Proyectos con aplicaciones prácticas de IA	Número de proyectos	Escala ordinal: Bajo, Medio, Alto	Registro de proyectos, revisiones de propuestas
	Publicaciones en IA	Artículos y trabajos científicos relacionados con IA.	Número de artículos publicados	Artículos en revistas académicas sobre IA	Número de artículos publicados	Escala ordinal: Bajo, Medio, Alto	Bases de datos académicas, revisiones de publicaciones

Dimensión	Variable	Definición	Indicador	Ítem	Unidad de Medida	Escala de Medición	Método de Recolección
Innovación	Aplicaciones de IA en Procesos Académicos	Implementación de IA para mejorar metodologías de investigación.	Número de innovaciones en procesos académicos	Nuevas metodologías o herramientas basadas en IA	Número de innovaciones	Escala ordinal: Bajo, Medio, Alto	Casos de estudio, informes institucionales
	Transferencia de Tecnología	Adopción de tecnologías de IA desarrolladas en la investigación.	Número de tecnologías transferidas	Patentes o licencias de tecnologías IA	Número de tecnologías transferidas	Escala ordinal: Bajo, Medio, Alto	Registros de transferencia tecnológica, acuerdos
Bienestar Social	Impacto de IA en la Comunidad	Beneficios directos de la investigación en IA para la sociedad.	Número de aplicaciones de IA que benefician a la comunidad	Proyectos que abordan problemas sociales específicos	Número de aplicaciones implementadas	Escala ordinal: Bajo, Medio, Alto	Casos de estudio, informes de impacto
	Estrategias para el Bienestar Social	Planes y políticas que integran IA para el bienestar social.	Documentos estratégicos, número de estrategias	Estrategias integradas en políticas de bienestar social	Documentos y número de estrategias	Escala ordinal: Bajo, Medio, Alto	Revisión de planes estratégicos, entrevistas
Políticas y Estrategias Institucionales	Políticas de Investigación en IA	Políticas institucionales que promuevan la investigación en IA.	Documentos de políticas, número de políticas	Políticas sobre financiamiento y soporte a IA	Documentos y número de políticas	Escala ordinal: Bajo, Medio, Alto	Revisión de documentos institucionales, encuestas a directivos
	Planes Estratégicos de IA	Estrategias a largo plazo para el desarrollo y aplicación de IA.	Documentos estratégicos, número de estrategias	Planes de desarrollo a largo plazo en IA	Documentos y número de estrategias	Escala ordinal: Bajo, Medio, Alto	Revisión de planes estratégicos, entrevistas

CONCLUSIONES

En conclusión, en el contexto de las universidades públicas de Bolivia, la aplicación de IA en la Gestión del Conocimiento (UGC) es esencial para garantizar la autonomía y el avance de nuestra sociedad. Sin embargo, es importante recordar que “todo conocimiento humano emerge sin cesar del mundo de la vida, en el sentido biológico del término” (Morin, 1992, p.12). Así, “todo conocimiento filosófico, científico o poético emerge del mundo de la vida cultural ordinaria” (Morin, 1992, p.12), y “las ideas personales, la intuición y las corazonadas, elementos por demás subjetivos, son parte integral del conocimiento” (Nonaka & Takeuchi, 1999, p.8).

La tecnología puede facilitar la gestión de información, pero no sustituye el rol fundamental de las personas como creadores de conocimiento a partir de datos recabados de la realidad. La adopción de inteligencia artificial en las universidades públicas de Bolivia representa un esfuerzo colaborativo que subraya la importancia crucial del factor humano en este proceso. La tecnología puede ser una herramienta eficaz para optimizar procedimientos; sin embargo, es vital su integración armónica con la colaboración humana. Esto se debe a que la IA también se nutre de la investigación básica realizada por personas, lo cual garantiza su conservación y, además,

permite que, con los datos suministrados, la IA genere propuestas interdisciplinarias. Por esta razón, resulta fundamental que las universidades desarrollen y avancen en la implementación de su propia tecnología de inteligencia artificial.

Por otra parte la IA no reemplaza la esencia de la innovación y el conocimiento, sino que la enriquece al proporcionar medios más eficientes para capturar, organizar, almacenar, divulgar, difundir, usar, acceder y aplicar el conocimiento. De tal manera que, tiene el potencial de impulsar la calidad de la investigación, la colaboración y el avance académico, fortaleciendo la posición de las universidades públicas de Bolivia como líderes en la generación y difusión de conocimiento tanto a nivel nacional como internacional.

REFERENCIAS

- Boisot, M. (1998). *Knowledge Assets: Securing Competitive Advantage in the Information Economy*. Oxford University Press.
- Cross, R., & Prusak, L. (2002). The people who make organizations go – or stop: Social network analysis and the human capital advantage. *Harvard Business Review*, 80(6), 104-112.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society*. HarperBusiness.
- Drucker, P. F. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. Harper Business.
- Edvinsson, L., & Malone, M. S. (1997). *Intellectual Capital: Realizing Your Company's True Value by Finding Its Hidden Brainpower*. HarperBusiness.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123.
- Ferrufino Joffré, R., & Zambrana Lizarazu, R. (2018). *Explorando San Simón: Una mirada al pasado, el presente y nuestra proyección al futuro*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón (UMSS).
- Hobbes, T. (1651). *Leviathan*.
- Kant, I. (1781). *Critique of Pure Reason*.
- Nelson, R. R. (1993). *National Innovation Systems: A Comparative Analysis*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México, D. F.: Oxford.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires-Argentina: El Ateneo.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*. Prentice-Hall.
- Morin, E. (1992). *Método IV Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ramírez Faúndez, J. (2003). Orígenes y determinación del conocimiento tácito como fundamento de valor. *Gestión y estrategia*, 95-107.
- Senge, P. M. (2004). *La Quinta Disciplina*. Buenos

- Aires, Argentina: Ediciones Granica S.A.
- Smith, A. (1994). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- Toffler, A., & Aparicio, R. (1991). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.
- Schumpeter, J. A. (1942). *Capitalism, Socialism, and Democracy*. Harper & Brothers.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Doubleday.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf.
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). Free Press.
- Winner, L. (1986). *The Whale and the Reactor: A Search for Limits in an Age of High Technology*. University of Chicago Press.

Bilingüismo social en América: Un legado de diversidad cultural y lingüística

Social Bilingualism in the Americas: A Legacy of Cultural and Linguistic Diversity

✉ **Chess Emmanuel Briceño-Nuñez**
chesspiare@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>
Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Ensayo recibido 22 de mayo 2024 | arbitrado 22 de junio 2024 | aceptado 30 de julio 2024 | publicado 05 de septiembre 2024

<https://doi.org/10.61287/warisata.v6i18.20>

RESUMEN

Palabras clave:

Bilingüismo; Diversidad cultural; Educación bilingüe; Lenguas indígenas; Patrimonio lingüístico

El ensayo aborda el tema del bilingüismo social en el continente americano, destacando su importancia cultural y lingüística. El objetivo principal es analizar cómo el bilingüismo facilita la convivencia entre diferentes idiomas y culturas, promoviendo la inclusión y el entendimiento intercultural. La metodología incluye el análisis de diversos casos de bilingüismo español e indígena en Latinoamérica, describiendo cómo las comunidades mantienen sus lenguas maternas junto con el español en la vida cotidiana y en ámbitos como la educación y la administración pública. Los resultados destacan que el bilingüismo fortalece la identidad cultural, facilita la comunicación entre grupos diversos y contribuye al enriquecimiento cultural y económico de las sociedades. Las conclusiones subrayan la importancia de proteger y promover las lenguas indígenas como patrimonio cultural, y políticas que fomenten la igualdad lingüística y el respeto a la diversidad, constituyéndose en una herramienta clave para construir sociedades más inclusivas y empáticas en el continente americano.

ABSTRACT

Keywords:

Bilingualism; Cultural diversity; Bilingual education; Indigenous languages; Linguistic heritage

The essay addresses the issue of social bilingualism in the American continent, highlighting its cultural and linguistic importance. The main objective is to analyze how bilingualism facilitates coexistence between different languages and cultures, promoting inclusion and intercultural understanding. The methodology includes the analysis of several cases of Spanish and indigenous bilingualism in Latin America, describing how communities maintain their mother tongues along with Spanish in everyday life and in areas such as education and public administration. The results highlight that bilingualism strengthens cultural identity, facilitates communication between diverse groups and contributes to the cultural and economic enrichment of societies. The conclusions underline the importance of protecting and promoting indigenous languages as cultural heritage, and policies that foster linguistic equality and respect for diversity, constituting a key tool for building more inclusive and empathetic societies in the Americas.



INTRODUCCIÓN

El bilingüismo social es un fenómeno lingüístico y cultural que se manifiesta cuando una comunidad o sociedad convive con dos o más idiomas de manera activa y cotidiana (Montrul, 2013). Esta realidad no solo se limita al uso de lenguas diferentes en contextos individuales, sino que permea todos los aspectos de la vida en sociedad, desde la educación y la administración pública hasta la cultura y la economía.

En muchos países y regiones alrededor del mundo, el bilingüismo social es una realidad innegable. Estas sociedades albergan comunidades que utilizan diferentes idiomas en su vida diaria, ya sea debido a razones históricas, migratorias o políticas. El bilingüismo puede ser resultado de la convivencia de grupos étnicos y culturas distintas, o ser consecuencia de políticas gubernamentales que reconocen la igualdad de derechos lingüísticos. Algunos ejemplos notables incluyen países como Canadá, Suiza, Bélgica, Sudáfrica y la India, entre muchos otros.

De modo que, el bilingüismo social está aparejado a una realidad cada vez más presente en nuestro mundo globalizado y multicultural, por lo que trae consigo una amplia gama de beneficios que enriquecen nuestras vidas y promueven una convivencia armoniosa entre culturas diversas (Bermúdez Jiménez y Fandiño Parra, 2012). El sumergirnos en diferentes lenguajes, nos brinda un valioso enriquecimiento cultural, por lo que tenemos la oportunidad de adentrarnos en las particularidades y perspectivas de diversas

culturas (Baldinger, 1985). Esta exposición constante a múltiples idiomas y tradiciones fomenta valores como la tolerancia, el respeto y el aprecio por la diversidad cultural, creando una sociedad más inclusiva y empática.

Además, la capacidad comunicativa en más de un idioma abre las puertas a una interacción efectiva entre personas que pertenecen a diferentes grupos culturales. En contextos de bilingüismo, la habilidad para expresarse en diferentes lenguas facilita el entendimiento mutuo y fomenta una mayor cohesión y comprensión en la sociedad. El bilingüismo social también tiene un impacto significativo, ya que en un mundo cada vez más interconectado, el acceso a más de un mercado lingüístico puede brindar ventajas comerciales y turísticas, y promover la colaboración en diversas industrias. Las personas bilingües tienen una ventaja competitiva al negociar acuerdos comerciales y al participar en intercambios internacionales.

Asimismo, el bilingüismo social está estrechamente relacionado con la identidad y pertenencia cultural, ya que la preservación y promoción de las lenguas, pueden fortalecer el sentido de comunidad y la autoestima cultural de las comunidades que las hablan, ello se debe a que, al reconocer y valorar la diversidad lingüística, se fortalece el sentimiento de pertenencia y se enriquece la identidad colectiva (Abdelilah Bauer, 2020).

Un puente cultural y lingüístico: El bilingüismo social en el continente americano

El continente americano es un mosaico cultural diverso, compuesto por una amplia variedad de etnias, tradiciones y lenguas. Desde tiempos precoloniales, las comunidades indígenas en América ya eran multilingües, con una amplia diversidad de lenguas nativas (Adelaar, 2017). Con la llegada de los colonizadores europeos, como los españoles, portugueses, franceses e ingleses, se inició un proceso de contacto lingüístico que llevó a la aparición de lenguas criollas y al mestizaje cultural.

Esta riqueza lingüística y cultural ha perdurado a lo largo del tiempo, por lo que, en cualquiera de los países de América, ser socialmente bilingüe es sinónimo de interacción efectiva con individuos de distintos orígenes lingüísticos. El bilingüismo facilita el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias culturales, fomentando así una mayor comprensión entre las diversas comunidades. Especialmente en países con una presencia significativa de comunidades indígenas, el bilingüismo social juega un papel crucial en la preservación y transmisión de su herencia cultural y lingüística. Al mantener vivas sus lenguas indígenas mediante el uso continuo, estas comunidades pueden salvaguardar tradiciones ancestrales, mitos y conocimientos, enriqueciendo el tejido cultural de toda la sociedad.

Es en ese contexto que, el bilingüismo puede ser una herramienta valiosa para llevar la riqueza de estas culturas al resto

de la sociedad, promoviendo así una mayor comprensión y aprecio por la diversidad cultural en el continente. El bilingüismo social puede llevar a una identidad bicultural en personas que han crecido con dos o más idiomas (Schmidt, A., y Pérez-Luzardo Díaz, 2016). Estos individuos pueden adoptar elementos de ambas culturas y comprender diferentes perspectivas del mundo, por lo que esta identidad bicultural enriquece la vida personal y profesional de los individuos y fomenta una mayor tolerancia y respeto hacia otras culturas.

De modo que, además de sus impactos culturales y económicos, el bilingüismo social fortalece la cohesión social al permitir una mayor interacción y comprensión entre diferentes grupos lingüísticos. El entendimiento y respeto hacia las lenguas y culturas de los demás promueve un sentido de comunidad más inclusivo y diverso, lo que contribuye a la paz y la armonía en la sociedad, ya que, desde sus raíces indígenas hasta la llegada de los colonizadores europeos, el intercambio lingüístico ha sido una constante en la historia de América.

El bilingüismo social en el continente americano es un testimonio vivo de la riqueza cultural y lingüística de la región. A través de la convivencia de diferentes idiomas, se ha creado un puente de entendimiento y cooperación entre distintas comunidades, toda vez que genera una dinámica de vitalización de las lenguas minoritarias y se promueve la igualdad de oportunidades para todos los hablantes, con el propósito de celebrar los

idiomas como una poderosa herramienta para enriquecer y conectar a nuestras sociedades.

Países americanos con población socialmente bilingüe: Explorando lo conocido

Ya se ha establecido que el bilingüismo social en las Américas es una manifestación de la riqueza cultural y lingüística del continente, y como es de esperarse cada caso presenta desafíos y beneficios únicos, contribuyendo a la construcción de sociedades diversas e inclusivas. De allí que en la actualidad sea necesario reconocer y valorar la importancia del bilingüismo social, a fin de fortalecer la identidad cultural y el entendimiento intercultural en toda la región.

- **Bilingüismo español e indígena:** El bilingüismo español e indígena es uno de los casos más extendidos en América Latina. A lo largo del continente, existen numerosas comunidades indígenas que mantienen su lengua materna junto con el español (Pérez, 2013) Estas lenguas indígenas varían según la región y pueden incluir el quechua en los Andes, el náhuatl en México, el guaraní en Paraguay, entre otras. Este bilingüismo social ha llevado a la creación de diferentes formas de comunicación intercultural y ha permitido la transmisión de conocimientos tradicionales y valores culturales.
- **Bilingüismo español e inglés en Puerto Rico:** En Puerto Rico, se vive un bilingüismo social entre el español y el inglés. El español es el idioma predominante, utilizado en la vida diaria, la cultura y el gobierno. Sin embargo, debido a la relación con los Estados Unidos,

el inglés también es ampliamente conocido y utilizado en el sistema educativo, los negocios y el turismo. Esta situación ha creado una identidad bicultural entre muchos puertorriqueños y ha influido en la forma en que se comunican con el resto del mundo (Torres-González, 2002).

- **Bilingüismo francés e inglés en Canadá:** Canadá es un ejemplo de bilingüismo oficial, donde el francés y el inglés tienen estatus de idiomas oficiales (Lambert, 1981). En la provincia de Quebec, el francés es el idioma predominante y es utilizado en la vida cotidiana, la administración pública y la educación. Por otro lado, en el resto de Canadá, el inglés es el idioma mayoritario. Este bilingüismo social ha sido un desafío y una fortaleza para la cohesión del país, permitiendo la convivencia entre dos culturas y promoviendo la diversidad lingüística.
- **Bilingüismo español e inglés en Estados Unidos:** En Estados Unidos, el bilingüismo español e inglés ha crecido significativamente debido a la presencia de una gran población hispanohablante. El español se ha convertido en el segundo idioma más hablado en el país (García y Vilar, 2003). Existen comunidades hispanohablantes en diversos estados, especialmente en el suroeste, como California, Texas, Florida y Nueva York. El bilingüismo social en Estados Unidos ha llevado a la aparición de una cultura bicultural, donde la herencia hispana coexiste con la cultura angloamericana.

- Bilingüismo francés y criollo haitiano en Haití: En Haití, el bilingüismo social entre el francés (idioma oficial) y el criollo haitiano (criollo basado en el francés) es común. Aunque el francés se utiliza en la educación y en contextos formales, la mayoría de la población se comunica en criollo haitiano en la vida diaria. El criollo haitiano ha sido fundamental en la preservación de la cultura y la identidad nacional, ya que ha sido una herramienta de resistencia y unidad entre la población haitiana (Valdman, 1988).
- Bilingüismo inglés y lenguas indígenas en Canadá y Estados Unidos: Tanto en Canadá como en Estados Unidos, existe una diversidad de lenguas indígenas que coexisten con el inglés. Aunque muchas de estas lenguas se enfrentan a desafíos de preservación y revitalización, el bilingüismo social entre el inglés y las lenguas indígenas ha sido fundamental para la identidad cultural de las comunidades indígenas (Nieto, 2020). Esfuerzos de revitalización y programas de educación bilingüe están ayudando a fortalecer estas lenguas ancestrales y promover una mayor comprensión intercultural.

El bilingüismo social en los países americanos es un reflejo de la riqueza cultural y lingüística del continente, una expresión de su diversidad y pluralidad, siendo cada caso de convivencia entre diferentes idiomas una oportunidad para construir sociedades inclusivas y enriquecedoras, ya que, a través del bilingüismo, se establecen puentes entre

culturas, permitiendo la transmisión de saberes ancestrales y valores arraigados en la historia de cada comunidad.

Bilingüismo español e indígena: Un verdadero tesoro cultural y lingüístico

El bilingüismo español e indígena en América Latina es un fenómeno que refleja la compleja historia del continente y la convivencia de culturas diversas. El bilingüismo español e indígena es una consecuencia directa del proceso de colonización que se llevó a cabo en América, ya que, durante la época colonial, los españoles impusieron el idioma español como lengua dominante en los territorios que conquistaron. A pesar de ello, muchas comunidades indígenas mantuvieron sus lenguas nativas a lo largo de los siglos, logrando preservar sus identidades culturales y transmitiendo sus conocimientos ancestrales de generación en generación.

De tal forma que el valorar y promover el bilingüismo social es esencial para preservar la diversidad cultural y lingüística de la región, así como para fomentar un mayor entendimiento y respeto entre las diferentes comunidades que conforman el continente americano, ya que solo mediante la protección y promoción de las lenguas indígenas podremos construir sociedades más inclusivas y conscientes de su riqueza cultural. A continuación, se detallan algunos casos representativos de este bilingüismo en distintos países de América Latina:

- Bilingüismo español e indígena en México: La nación mexicana cuenta con una gran

diversidad lingüística: reconociendo de manera oficial a más de 68 lenguas indígenas (Pérez, 2013). Aunque el español es el idioma dominante y oficial del país, muchas comunidades indígenas mantienen sus lenguas ancestrales. Algunas de las lenguas indígenas más habladas en México son el náhuatl, el maya, el zapoteco, el mixteco y el otomí, entre otras. El bilingüismo español e indígena es común en estas comunidades, y muchos mexicanos son capaces de comunicarse fluidamente en ambos idiomas. El gobierno mexicano ha tomado medidas para preservar y promover las lenguas indígenas, como la implementación de programas de educación bilingüe en áreas donde se habla una lengua indígena predominante (Schmelkes, 2004).

- Bilingüismo español e indígena en Guatemala: Este es otro país con una rica diversidad lingüística y cultural. Aunque el español es el idioma oficial y la lengua dominante en la mayoría de las áreas urbanas, más del 40% de la población guatemalteca habla una lengua indígena. El k'iche', el kaqchikel, el mam, el q'eqchi' y el ixil son algunas de las lenguas indígenas más habladas en Guatemala. El bilingüismo español e indígena es una realidad cotidiana para muchos guatemaltecos, especialmente en áreas rurales. En los últimos años, se han realizado esfuerzos para fortalecer las lenguas indígenas y promover la educación bilingüe en el país, destacando un enfoque en alcanzar

una mayor igualdad lingüística y cultural (Ajb'ee, 1997).

- Bilingüismo español e indígena en El Salvador: En este país, algunas comunidades indígenas hablan sus lenguas nativas, como el náhuatl y el pipil, además del español. Aunque estas lenguas indígenas son menos predominantes que en otros países de la región, aún se mantienen en ciertas áreas rurales y entre comunidades indígenas (Lemus, 2010).
- Bilingüismo español e indígena en Nicaragua: Este es un país con una rica diversidad cultural y lingüística. Además del español, se hablan lenguas indígenas como el miskito, el mayangna y el sumo, entre otras. Estas lenguas coexisten con el español en comunidades indígenas y zonas rurales, lo que ha llevado al bilingüismo español e indígena en el país. El gobierno nicaragüense ha tomado medidas para promover la enseñanza de las lenguas indígenas en el sistema educativo, pero aún existen desafíos en términos de acceso a una educación bilingüe de calidad (Rizo, 1996).
- Bilingüismo español e indígena en Honduras: En donde se hablan lenguas indígenas como el misquito, el tolupán y el garífuna, entre otras. Estas lenguas coexisten con el español en comunidades indígenas y áreas rurales (Ulloa y Magalhães, 2013).
- Bilingüismo español e indígena en Costa Rica: En esta nación, hay comunidades indígenas que hablan lenguas como el

bribri, el cabécar y el ngäbe, además del español (Barquero y Rojas, 2008). El gobierno costarricense ha implementado programas para proteger y promover el uso de estas lenguas indígenas.

- Bilingüismo español e indígena en Panamá: En esta nación, se hablan lenguas indígenas como el ngäbe, el guna y el emberá, además del español. Estas lenguas son reconocidas oficialmente y se utilizan en algunas áreas rurales y comunidades indígenas (León, 2018).
- Bilingüismo español e indígena en Venezuela: También es un país con una diversidad lingüística y cultural considerable. Además del español, se hablan lenguas indígenas como el wayúu, el yukpa y el piaroa, entre otras. En algunas regiones, el bilingüismo español e indígena es común, especialmente en comunidades indígenas (Bernabei, 2018). En décadas recientes se ha implementado programas para proteger y preservar las lenguas indígenas, pero aún enfrenta desafíos en términos de acceso a una educación bilingüe y el reconocimiento pleno de la diversidad lingüística.
- Bilingüismo español e indígena en Colombia: Esta nación posee una gran diversidad de lenguas indígenas, incluyendo el wayúu, el nasa y el embera, entre muchas otras. El español es el idioma oficial y ampliamente hablado en el país, pero en áreas rurales y comunidades indígenas, el bilingüismo español e indígena es común (Alarcón, 2007). El gobierno colombiano ha trabajado para proteger y preservar las lenguas indígenas, pero aún enfrenta desafíos en términos de acceso a una educación bilingüe y el reconocimiento pleno de la diversidad lingüística.
- Bilingüismo español e indígena en Ecuador: Este es un país con una amplia diversidad de lenguas indígenas, incluyendo el quechua, el shuar, el kichwa y el achuar, entre otras. El español es el idioma oficial y dominante en el país, pero muchas comunidades indígenas mantienen sus lenguas maternas y practican el bilingüismo español e indígena en su vida cotidiana (Mejeant, 2001). El gobierno ecuatoriano ha tomado medidas para promover el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas en el sistema educativo, lo que ha contribuido a fortalecer la identidad cultural de estas comunidades.
- Bilingüismo español e indígena en Perú: Esta nación es otro ejemplo de un país con una rica diversidad lingüística, donde se hablan más de 47 lenguas indígenas reconocidas oficialmente. El quechua y el aimara son las lenguas indígenas más habladas en el país y coexisten con el español. El bilingüismo español e indígena en Perú ha sido un factor importante para la interacción y el diálogo entre diferentes comunidades. El reconocimiento y la valoración de las lenguas indígenas han mejorado en los últimos años, y se han implementado programas de educación bilingüe en algunas áreas con población indígena significativa (Mejía, 2022).

- **Bilingüismo español e indígena en Bolivia:** Este es un país con una alta diversidad cultural y lingüística, donde se reconocen oficialmente 36 lenguas indígenas. El quechua y el aimara son las lenguas indígenas más habladas y coexisten con el español. El bilingüismo español e indígena en Bolivia es una realidad para una parte significativa de la población, especialmente en áreas rurales y comunidades indígenas (Canciono, 2008). El gobierno boliviano ha tomado medidas para promover la enseñanza de las lenguas indígenas en el sistema educativo y ha reconocido el valor cultural de estas lenguas en la sociedad.
- **Bilingüismo español e indígena en Paraguay:** En este país, el español y el guaraní son los idiomas oficiales y más hablados. El guaraní es una lengua indígena que tiene un estatus único en el país, siendo ampliamente utilizado en la vida cotidiana, la cultura y el gobierno. El bilingüismo español y guaraní es común en Paraguay, y la coexistencia de ambas lenguas ha sido fundamental para la construcción de una identidad cultural única en el país (Zajícová, 2009).
- **Bilingüismo español e indígena en Argentina:** En algunas provincias de Argentina, como Jujuy y Salta, se hablan lenguas indígenas como el quechua y el aimara, además del español. El bilingüismo español e indígena es común en estas regiones (Postigo de De Bedia y Díaz de Martínez, 2001).
- **Bilingüismo español e indígena en Chile:** Aunque el español es el idioma oficial y

dominante en el país, existen comunidades indígenas que mantienen sus lenguas maternas. Algunas de las lenguas indígenas más habladas en Chile son el mapudungun, el aimara y el quechua, entre otras. El mapudungun es la lengua indígena más extendida en Chile, hablada principalmente por la comunidad mapuche, que es uno de los pueblos originarios más numerosos del país (Pfefferle, 2015). El aimara y el quechua son hablados principalmente en el norte de Chile, donde hay comunidades indígenas que han conservado sus lenguas a lo largo del tiempo.

Es importante tener en cuenta que la situación del bilingüismo español e indígena puede variar significativamente dentro de cada país y depende de factores como la ubicación geográfica, la presencia de comunidades indígenas, las políticas lingüísticas y educativas, entre otros. El bilingüismo social en América es un reflejo de la rica diversidad cultural y lingüística de la región, lo que enriquece la identidad de los países y fomenta la comprensión intercultural.

CONCLUSIONES

El breve pero amplio panorama presenta la oportunidad de reflexionar sobre el fenómeno del bilingüismo social en el continente americano, enfatizando su importancia cultural, lingüística y social, ya que, a través de los diversos ejemplos presentados, puede apreciarse cómo las lenguas indígenas han sobrevivido y

coexisten con el idioma español, a pesar del proceso de colonización y dominación que tuvo lugar en la historia del continente.

Una de las consideraciones principales que surge es la relevancia de proteger y promover las lenguas indígenas, ya que estas lenguas no solo representan una expresión única de la identidad cultural de las comunidades que las hablan, sino que también son un tesoro lingüístico que alberga conocimientos ancestrales y formas de entender el mundo que pueden enriquecer a toda la sociedad. La diversidad lingüística es un patrimonio que merece ser valorado y protegido, ya que a través de ella se construye la riqueza cultural de un país.

El bilingüismo social se convierte en un puente de entendimiento y cooperación entre diferentes comunidades y culturas, debido a que, al promover la convivencia de lenguas diversas, se facilita la comunicación efectiva y el intercambio de ideas y conocimientos, lo que fomenta una mayor comprensión entre los distintos grupos lingüísticos. Además, el bilingüismo social es una herramienta poderosa para construir una sociedad más inclusiva y empática, ya que nos invita a valorar y respetar la diversidad cultural.

De modo que, el bilingüismo social en el continente americano representa una riqueza cultural y lingüística sin igual. Valorar, proteger y promover las lenguas indígenas es fundamental para construir sociedades inclusivas y conscientes de su diversidad. El respeto hacia la diversidad lingüística es una forma de celebrar la riqueza cultural y de

establecer puentes de entendimiento entre las distintas comunidades que conforman el continente. Además, el bilingüismo social tiene el potencial de impulsar el desarrollo económico y la cooperación internacional. Es un desafío y una responsabilidad para los gobiernos y la sociedad en general asegurar que esta diversidad lingüística perdure y se fortalezca en el tiempo. Solo así podremos apreciar plenamente el valor que el bilingüismo social aporta a nuestras vidas y a la construcción de un mundo más tolerante, respetuoso y empático.

REFERENCIAS

- Abdelilah Bauer, B. (2020). El desafío del bilingüismo: crecer y vivir hablando varios idiomas. *El desafío del bilingüismo*, 1-130.
- Adelaar, W. F. (2017). Diversidad lingüística en el Perú precolonial. <https://doi.org/doi:10.1017/9781316135716.021>
- Ajb'ee, O. J. (1997). Tensión entre Idiomas: Situación actual de los Idiomas Mayas y el Español en Guatemala. In *Latin American Studies Association Conference*, Guadalajara, Mexico.
- Alarcón, W. D. (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. *GIST—Education and Learning Research Journal*, (1), 24-38. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/567>
- Baldinger, K. (1985). Lengua y cultura: su relación en la lingüística histórica. *Revista española de lingüística*, 15(2), 247-276. <http://www.sel.edu.es/pdf/jul-dic-85/4%202%20Baldinger.pdf>
- Barquero, S. O., y Rojas, C. (2008). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Letras*, 1(43), 11-21. <https://doi.org/doi:10.1017/9781316135716.021>

- org/10.15359/rl.1-43.1
- Bermúdez Jiménez, J. R., y Fandiño Parra, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, (59), 99-124.
- Bernabei, S. A. D. S. (2018). Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿interculturalidad funcional o crítica? *Educere*, 22(71), 25-36. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002002/35656002002.pdf>
- Cancino, R. (2008). El mosaico de las lenguas de Bolivia: las lenguas indígenas de Bolivia ¿Obstáculo o herramienta en la creación de la nación de Bolivia?. *Diálogos Latinoamericanos*, (13), 62-81.
- García, M. V., y Vilar, J. B. V. M. (2003). El español, segunda lengua en los Estados Unidos: de su enseñanza como idioma extranjero en Norteamérica al bilingüismo. *Editum*.
- Lambert, W. E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela. *Revista de Educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/69983/00820073003260.pdf?sequence=1>
- Lemus, J. E. (2010). Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuat/pipil de El Salvador. *Wani*, (62), 25-47. <https://revistas.bicu.edu.ni/index.php/wani/article/view/31>
- León, J. L. R. (2018). Educación intercultural bilingüe indígena en Panamá. *Tareas*, (158), 63-81.
- Mejeant, L. (2001). Culturas y lenguas indígenas del Ecuador. *Revista Yachaikuna*, 1(1). <http://www.icci.nativeweb.org/yachaikuna/1/mejeant.pdf>
- Mejía, V. L. V. (2022). Importancia de la educación bilingüe del idioma Quechua en el desarrollo nacional del Perú. *World Literature & Linguistics*, 1(3), 32-40.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. John Wiley & Sons.
- Nieto, D. (2020). La educación bilingüe en los Estados Unidos: Programas, perspectivas, retos y lecciones. *Revista Española de Educación Comparada*, (36), 130-145. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26753>
- Pérez, E. C. (2013). Bilingüismo y educación Indígena. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 24-30.
- Pfefferle, J. . (2015). El interés chileno por aprender y conservar el idioma mapudungun en Chile. *Onomázein*, (32), 305-314. <https://doi.org/10.7764/onomazein.32.18>
- Postigo de De Bedia, A. M., y Díaz de Martínez, L. (2001). Situación de bilingüismo quechua-español en Jujuy. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (16), 87-101.
- Rizo, M. (1996). Interculturalidad Bilingüe en Nicaragua Logros y Perspectivas. *Wani*, (18), 36-44. <https://revistas.bicu.edu.ni/index.php/wani/article/view/338>
- Schmelkes, S. (2004). La política de la educación bilingüe intercultural en México. I. Hernaiz (comp.) *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Schmidt, A., y Pérez-Luzardo Díaz, J. M. (2016). El bilingüismo y la identidad: estudio de caso sobre la relación entre las lenguas y las emociones. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. (11)51-59 <https://doi.org/10.4995/rlyla.2016.4424>
- Torres-González, R. (2002). Idioma, bilingüismo y nacionalidad: la presencia del inglés en Puerto Rico. *La Editorial, UPR*.
- Ulloa, R. M., y Magalhães, A. M. (2014). *Luces y sombras de la política de educación intercultural bilingüe en Honduras*.

- Paradigma: Revista De Investigación Educativa, 20(33), 9–22. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i33.1422>
- Valdman, A. (1988). Diglossia and language conflict in Haiti. *International Journal of the Sociology of Language*, (71), 67-80 <https://doi.org/10.1515/ijsl.1988.71.67>
- Yavaş, M., & Beaubrun, C. (2006). Acquisition of #sC clusters in Haitian Creole-English bilingual children. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4(3), 194–204. <https://doi.org/10.1080/14769670601110515>
- Zajícová, L. (2009). *El bilingüismo paraguayo: Usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano*. Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783865279040>

CURRÍCULO DE AUTORES

Chess Emmanuel Briceño-Nuñez

Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación.

Edwin Ebert Caballero Calle

Licenciado en administración de empresas Programador de aplicaciones. Diplomado en educación superior.

Marisol Choque Mamani

Docente. Magister en educación.

Silvia Nelly Flores Valverde

Directora. Magister en educación.

Carlos Guadalupe González-Cardona

Maestro en Innovación Educativa y Doctorando en Filosofía en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesor en la Licenciatura en Educación, Profesor invitado en Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Profesor de italiano. Colaborador del Cuerpo Académico Cambio Educativo. Encargado del Departamento Gestión Académica y CONAHCYT, Posgrado. Participación en Congresos en España y Chile.

Lizette Berenice González-Martínez

Doctora en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), líneas de investigación: innovación educativa, tecnopedagogía y formación de docentes. Coordinadora de la Licenciatura en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras UANL, profesora-investigadora de tiempo completo y núcleo académico básico en maestría y doctorado.

CURRÍCULO DE AUTORES

Juan Carlos Huitrado Treviño

Doctor en Filosofía con orientación en Comunicación e Innovación Educativa, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, director de la Licenciatura en Educación de la Universidad Metropolitana de Monterrey. Ha participado en eventos internacionales de difusión y divulgación científica.

Silvia Soldevilla De Escobar

Directora. Magister Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa.

Rosa Marlene Valverde Guevara

Docente. Magister en educación.

Angélica Vences-Esparza

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Directora de Planeación y Desarrollo Universitario en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Profesora-investigadora de Tiempo Completo en la Licenciatura en Educación y núcleo académico básico en maestría y doctorado, Facultad de Filosofía y Letras UANL, líder del cuerpo académico Cambio Educativo: actores, discursos y prácticas.

wRs | WARISATA
Revista de Educación

VOLUMEN: 6 NÚMERO: 18
SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2024

UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA