

Ciencias Sociales y Humanidades

Revista Centroamericana de Investigación y Postgrado
Universidad de San Carlos de Guatemala

ISSN: 2409-3475 (impreso) / 2410-6291 (electrónico)

Volumen 12 Número 2 julio / diciembre 2025

Artículos



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala



**Dirección General
de Investigación**
Universidad de San Carlos de Guatemala

CG-sep
Coordinadora General
Sistema de Estudios de Postgrado



Ciencias Sociales y Humanidades, Revista Centroamericana de Investigación y Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala es una publicación de la Dirección General de Investigación (DIGI), con la colaboración de la Coordinadora General del Sistema de Estudios de Postgrado (CG-SEP), de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYT). Está orientada a divulgar investigaciones, estudios y trabajos académicos originales en las áreas de las ciencias sociales y las humanidades. Esta revista esta dirigida a la comunidad científica universitaria, nacional e internacional. *Ciencias Sociales y Humanidades* constituye una publicación de carácter semestral, en línea en formato digital Open Journal System (OJS) y en forma impresa, cuyos manuscritos recibidos son sometidos a procesos de revisión, arbitraje y edición por especialistas, que permite ofrecer al público lector, escritos de alto nivel y rigor académico. Cuenta con la aprobación del Consejo Superior Universitario, según el punto Séptimo, Inciso 7.1 del Acta No. 20-2014 de la sesión ordinaria celebrada, el día miércoles 12 de noviembre de 2014.

Título: Ciencias Sociales y Humanidades / Revista de Investigación y Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala; editores Dirección General de Investigación y David Marroquín-Chur.
Descripción: Guatemala : Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación, Unidad de Publicaciones y Divulgación, 2025 | Volumen 12, número 2. (julio/diciembre 2025).
Identificadores: ISSN impreso 2409-3475 | ISSN electrónico 2410-6291
Temas: LEMB: Ciencias Sociales. | Cultura. | Historia. | Sociología.
Clasificación: CDD 300 C569
Disponible en <https://revistas.usac.edu.gt/index.php/csh>

Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC)

Walter Ramiro Mazariegos Biolis

Rector

Luis Fernando Cordón Lucero

Secretario General

Alice Burgos Paniagua

Directora General de Investigación, DIGI

Carlos René Sierra

Coordinador General, SEP

La correspondencia debe ser dirigida a:

Lic. David Marroquín

Edificio S-11, 3^{er} Nivel, Ciudad Universitaria, Zona 12

Correo: revistasocial@dig.usac.edu.gt



Fotografía de portada: F. Romero Berges. Archivo de la investigación “Efecto de la pandemia en el aprendizaje de Ciencias Naturales y Tecnología de quinto grado de primaria en el departamento de Petén”.

Descripción de fotografía de portada: Alumnos de la Escuela Oficial Rural Mixta Barrio El Redentor, San Benito, Peten, participan en actividades realizadas en el marco de la investigación “Efecto de la pandemia en el aprendizaje de Ciencias Naturales y Tecnología de quinto grado de primaria en el departamento de Petén” (2024).

La reproducción total o parcial del contenido e imágenes de esta publicación se rige de acuerdo a normas internacionales sobre protección a los derechos de autor, con criterio especificados en la licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0)

©Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación, 2025.

Los textos publicados en esta revista son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Ciencias Sociales y Humanidades

ISSN: 2409-3475 (impreso) / 2410-6291 (electrónico)

Volumen 12 Número 2 julio / diciembre 2025

Directorio / Board-Staff

Directora de la revista

Alice Patricia Burgos Paniagua

Dirección General de Investigación, USAC, Guatemala

Editor

David Marroquín-Chur

Dirección General de Investigación, USAC, Guatemala

Comité editorial

Claudia Dary

Instituto de Estudios Interétnicos y de los Pueblos Indígenas, USAC, Guatemala

Sandra E. Herrera Ruiz

Dirección General de Investigación, USAC, Guatemala

Juan Carrillo González

Centro de Investigaciones Sociales y Estudios Jurídicos de la Península, México

Mónica Albizúrez

Universität Hamburg, Alemania

Luz Midilia Marroquín Franco

Escuela de Historia, USAC, Guatemala

Walter O. Paniagua

Dirección General de Investigación, USAC

José Domingo Carrillo Padilla

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Alfonso Arrivillaga-Cortés

Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC

Ciencias Sociales y Humanidades

ISSN: 2409-3475 (impreso) / 2410-6291 (electrónico)

Volumen 12 Número 2 julio / diciembre 2025

Directorio / Board-Staff

Consejo editorial

Lynneth Lowe

Centro de Estudios Mayas, Instituto de Investigaciones Filológicas,
Universidad Nacional Autónoma de México, México

María Luisa De La Garza

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

Roberto García-Ferreira

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Rafael Cuevas Molina

Universidad Autónoma de Costa Rica, Costa Rica

Roberto Viereck Salinas

Concordia University, Montreal, Canada

Jorge Ramón González Ponciano

Stanford University, California, United States of América

Juan Pablo González

Centro de Estudios de las Culturas en Guatemala, USAC, Guatemala

Unidad de Publicaciones y Divulgación

Marlene Pérez Muñoz

Jefa de la Unidad (diseño y maquetación)

Ciencias Sociales y Humanidades

ISSN: 2409-3475 (impreso) / 2410-6291 (electrónico)

Volumen 12 Número 2 julio / diciembre 2025

Contenido / Content

Editorial / Editorial

Repensar la educación superior: Evidencia para la calidad, la inclusión y la innovación

Rethinking higher education: Evidence for quality, inclusion, and innovation

David Marroquín-Chur 5

Artículos / Articles

Comparación de los aprendizajes en Ciencias Naturales y Tecnología antes y después de la pandemia de COVID-19 en estudiantes de quinto grado de primaria en el departamento de Petén, Guatemala

Comparison of learning in Natural Sciences and Technology before and after the COVID-19 pandemic among fifth-grade students in the department of Petén, Guatemala

Amilcar Rolando Corzo Márquez, Francisco Javier Romero Berges, José Joel López Alay, Keila Marlene Chacón 9
Constanza, Lázaro José Hernández Pérez, Paola Cristabel Reiche Carranza

Estrategias de aprendizaje, práctica educativa y rendimiento académico desde un enfoque cualitativo

Learning strategies, educational practice and academic performance from a qualitative approach

Vicky Noemí Hernández Lool, Roberto Vladimir Castañon Estacuy, Jeimy Melissa Medina Alvarado, Jeniffer Ivonne Morales Serrano25

Prácticas de educación inclusiva, equitativa y de calidad para estudiantes con discapacidad en la educación superior

Inclusive, equitable and quality education practices for students with disabilities in higher educations

Gabriel Escobar Morales, Ingrid Lorena Elizondo Quintanilla, Jessica Patricia García Mirón, María José Carranza Padilla 35

Carga académica y calidad de vida: Una primera aproximación a la tasación de horas-crédito en la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Academic workload and quality of life: A preliminary assessment of credit-hour allocation at the School of Psychological Sciences of the University of San Carlos of Guatemala

Juan José Azurdia Turcios, Karla Amparo Carrera Vela57

Efectividad de la evaluación del desempeño docente según docentes y estudiantes

Effectiveness of teacher performance evaluation according to faculty and students

Walda Paola María Flores Luin73

Ciencias Sociales y Humanidades

ISSN: 2409-3475 (impreso) / 2410-6291 (electrónico)

Volumen 12 Número 2 julio / diciembre 2025

Contenido / Content

Sobre los autores

About the authors 87

Instrucciones para autores

Instructions for authors 91

Ciencias Sociales y Humanidades

ISSN: 2409-3475 (impreso) / 2410-6291 (electrónico)

Volumen 12 Número 2 julio / diciembre 2025

<https://doi.org/10.36829/63CSH.v12i2.2165>

Editorial/Editorial

Repensar la educación superior: Evidencia para la calidad, la inclusión y la innovación

*Rethinking higher education: Evidence for quality, inclusion,
and innovation*

La investigación educativa se ha consolidado como uno de los ejes temáticos en los últimos números de *Ciencias Sociales y Humanidades*, y este Volumen 12, Número 2, reafirma esta trayectoria. Los trabajos acá reunidos ofrecen un panorama actualizado de la investigación educativa desarrollada en la Universidad de San Carlos de Guatemala, desde diversas unidades de investigación. En su conjunto, constituyen una fuente de reflexión para docentes, investigadores, estudiantes de postgrado y tomadores de decisiones interesados en comprender la educación no como un conjunto de indicadores aislados, sino como un proceso complejo en el que convergen sujetos, prácticas, instituciones, contextos, atravesados por profundas desigualdades y por las transformaciones tecnológicas de nuestro tiempo.

Inicia este número con el artículo “Comparación de los aprendizajes en Ciencias Naturales y Tecnología antes y después de la pandemia de COVID-19 en estudiantes de quinto grado de primaria en el departamento de Petén, Guatemala”, liderado por uno de los investigadores más prolíficos e innovadores de la USAC, Amilcar Rolando Corzo Márquez, quien conformó un sólido equipo de investigación integrado por Francisco Javier Romero Berges, José Joel López Alay, Keila Marlene Chacón Constanza, Lázaro José Hernández Pérez, Paola Cristabel Reiche Carranza. El cierre prolongado de las aulas a nivel global debido a la pandemia de COVID-19 planteó uno de los mayores desafíos en los sistemas educativos de América Latina. En el caso de Guatemala, las consecuencias sobre el aprendizaje apenas comienzan a ser estudiadas. Tal es el caso de esta investigación, que analizar el rendimiento en Ciencias Naturales y Tecnología de estudiantes de quinto grado de primaria en el departamento de Petén, a través de una escala ajustada al Currículo Nacional Base, así como un cuestionario de factores socioeconómicos asociados. La investigación profundiza en las principales variables sociodemográficas y de contexto, evidenciando que la suspensión de la presencialidad no afectó a todos por igual. Al trasladar la responsabilidad de la enseñanza de las aulas a los hogares, las barreras de exclusión preexistentes se agudizaron drásticamente. Mientras que los niños mantuvieron puntajes estables, las niñas registraron una pérdida de aprendizaje estadísticamente significativa. Asimismo, la población indígena experimentó un claro retroceso. El rendimiento de los estudiantes en situación de pobreza disminuyó significativamente, mientras que los estudiantes no pobres, incluso registraron ganancias marginales en su apren-



La reproducción total o parcial del contenido e imágenes de esta publicación se rige de acuerdo a normas internacionales sobre protección a los derechos de autor, con criterios especificados en la licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0). El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de su(s) autor(es).

dizaje. Desde una perspectiva sociológica, el capital cultural acumulado en el hogar funcionó como el principal elemento diferenciador de la pérdida de aprendizaje. El hogar con herramientas cognitivas y recursos económicos pudo amortiguar el vacío de las clases presenciales; por su parte, el hogar vulnerable, se vio desprovisto de mecanismos de resguardo pedagógico. Este artículo demuestra que las crisis globales no solo interrumpen procesos, sino que amplían las desigualdades estructurales del sistema.

Continúa la revista con el artículo “Percepciones y experiencias de estudiantes y docentes sobre el uso de inteligencia artificial en la autoría académica y el aprendizaje” de los investigadores Vicky Noemí Hernández Lool, Roberto Vladimir Castañón Estacuy, Jeimy Melissa Medina Alvarado, Jeniffer Ivonne Morales Serrano de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la USAC, la cual aborda uno de los debates centrales en el ámbito académico actual: la irrupción de la inteligencia artificial en la educación superior, la cual se ha convertido en una realidad cotidiana que redefine la práctica educativa. A través de un enfoque mixto de investigación, el estudio analiza las percepciones y experiencias del uso de la inteligencia artificial y sus repercusiones en el aprendizaje. En relación con los resultados obtenidos, se observan oportunidades como la optimización del tiempo, el fomento a la productividad, la innovación, pero también se observaron tensiones como el plagio, la ética, la deshumanización. La dimensión ética se consolida como el principal eje de fricción. Para la mitad de los estudiantes encuestados, la mayor desventaja de la IA es la alta posibilidad de plagio y la usurpación de ideas. La simplificación del “copiar y pegar” sin análisis crítico es reconocida, tanto por estudiantes agobiados por la falta de tiempo, como por docentes que temen el estancamiento cognitivo de sus alumnos. Pero quizá el principal aporte de este estudio es que nos invita a integrar la formación ética, técnica y pedagógica sobre el uso de la IA en los planes de estudio, a fin de promover una cultura de integridad académica y una formación tecnológica actualizada.

El siguiente artículo, “Prácticas de educación inclusiva, equitativa y de calidad para estudiantes con discapacidad en la educación superior” fue coordinado por el investigador Gabriel Escobar Morales y el equipo de investigación integrado por Jessica Patricia García Mirón, María José Carranza Padilla del Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales “Dr. René Poitevin Dardón”, Escuela de Ciencia Política, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala; e Ingrid Lorena Elizondo Quintanilla de la Sección de Orientación Vocacional de la División de Bienestar Estudiantil Universitario de la Dirección General de Docencia. A través de un innovador e inclusivo abordaje metodológico, al integrar en sus encuestas virtuales, vídeos con traducción simultánea a la lengua de señas de Guatemala, los autores contrastan las percepciones de 632 docentes y 38 estudiantes con discapacidad. El cruce de estas miradas revela una realidad universitaria compleja que podemos integrar en tres dimensiones críticas: la persistencia del modelo médico-rehabilitador camuflado por discursos bienintencionados, la brecha entre lo que el docente cree dominar y lo que el estudiante realmente experimenta en su cotidianidad académica y la exclusión profundizada por factores como la geografía y el género. La gran oportunidad que este artículo expone es el potencial de cambio. Si bien únicamente una minoría de los docentes universitarios ha recibido capacitación en educación inclusiva, existe un abrumador 95% que manifiesta interés y disposición para formarse en la materia. El reto entonces, no reside en la falta de voluntad, sino en la necesidad de estructurar programas de formación docente continua y sistemática que abandonen el modelo de talleres aislados. La inclusión debe ser una preocupación institucional, respaldada por recursos didácticos, accesibilidad digital nativa en las plataformas virtuales y un diálogo de doble vía que sitúe al estudiante con discapacidad como un sujeto activo en su propia formación.

Continúa este número con el artículo “Carga académica y calidad de vida: Una primera aproximación a la tasación de horas-crédito en la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala” de Juan José Azurdia Turcios y Karla Amparo Carrera Vela, docentes e investigadores de la Escuela de Ciencias Psicológicas, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala,

cuyo propósito fue identificar las horas asignadas a docentes de cursos teóricos y prácticos y su correspondencia respecto a la tasación de horas-crédito vigentes. Los hallazgos muestran que menos de una cuarta parte de las asignaturas cumple con el estándar institucional de carga académica, establecido en 32 horas de trabajo autónomo para cursos teóricos y 128 horas para cursos prácticos. En contraste, el 38.10 % de las asignaturas supera estos parámetros y un porcentaje equivalente presenta una carga inferior a la prevista. Además, se observó una marcada heterogeneidad en la estimación del tiempo de dedicación requerido, particularmente en las asignaturas de carácter práctico, lo que refleja una falta de uniformidad en la planificación de la carga académica. Estos resultados sugieren una discrepancia entre la carga de trabajo efectivamente asignada y la contemplada en los proyectos educativos, lo que pone de manifiesto la necesidad de revisar los criterios utilizados para estimar y distribuir las actividades académicas. Una revisión de estos criterios favorecería una asignación más coherente de la carga de trabajo, contribuyendo tanto al aseguramiento de la calidad de los procesos formativos como al bienestar y la calidad de vida de los estudiantes.

Concluye la revista con el artículo “Efectividad de la evaluación del desempeño docente según docentes y estudiantes” de Walda Paola María Flores Luin, experimentada investigadora de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la EFPEM. Este estudio examina las discrepancias entre las percepciones de docentes y estudiantes sobre la efectividad de la evaluación del desempeño docente. Mediante un enfoque metodológico mixto, la investigación integra la opinión de docentes y estudiantes, lo que le confiere una base metodológica sólida para comprender un fenómeno complejo desde diferentes perspectivas. Los resultados revelan que la evaluación docente se ha distanciado de su propósito formativo y se percibe, principalmente, como un procedimiento administrativo. Aunque la normativa institucional la concibe como una herramienta para fortalecer la calidad de la enseñanza y promover el desarrollo profesional, en la práctica su incidencia en la mejora de los procesos educativos es limitada. Esta situación genera percepciones diferenciadas entre los actores involucrados. La investigación también pone de manifiesto importantes limitaciones del instrumento de evaluación utilizado por la institución. Tanto docentes como estudiantes coinciden en señalar que se trata de una herramienta desactualizada, con un elevado número de ítems redundantes y respuestas cerradas que dificultan la valoración integral del desempeño docente. A partir de estos resultados, el estudio propone fortalecer el sistema institucional mediante el rediseño del perfil docente y la actualización de los instrumentos de evaluación. Asimismo, plantea la necesidad de establecer mecanismos efectivos de retroalimentación que transformen los resultados en acciones concretas de formación y mejora profesional. Los hallazgos de esta investigación respaldan la necesidad de reorientar estos procesos hacia una cultura de evaluación formativa, transparente y orientada al desarrollo profesional, de manera que sus resultados se traduzcan en mejoras reales para la docencia y en beneficios tangibles para la comunidad universitaria.

Los trabajos que integran este volumen reflejan que la investigación social y humanística no se limita a describir la realidad, sino que contribuye a comprenderla críticamente y a generar propuestas para su transformación. En *Ciencias Sociales y Humanidades* reafirmamos nuestro compromiso con una investigación que dialogue con la sociedad y aporte elementos para atender sus desafíos. Esperamos que los estudios publicados en este número fortalezcan el debate académico, impulsen nuevas líneas de investigación, contribuyan a la formación universitaria y proporcionen evidencia útil para la construcción de agendas educativas orientadas hacia una sociedad más justa, inclusiva y sostenible.

David Marroquín-Chur



Comparación de los aprendizajes en Ciencias Naturales y Tecnología antes y después de la pandemia de COVID-19 en estudiantes de quinto grado de primaria en Petén, Guatemala

Comparison of learning in Natural Sciences and Technology before and after the COVID-19 pandemic among fifth-grade students in Petén, Guatemala

Amilcar Rolando Corzo Márquez*, Francisco Javier Romero Berges, José Joel López Alay, Keila Marlene Chacón Constanza, Lázaro José Hernández Pérez, Paola Cristabel Reiche Carranza

Departamento de Investigaciones, Centro Universitario de Petén, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

* Autor a quien se dirige la correspondencia: amilcar.corzo@gmail.com

Recibido: 25 de abril de 2025 / Aceptado: 7 de octubre de 2025

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo determinar el efecto en la pérdida de los aprendizajes en el área de Ciencias Naturales y Tecnología en estudiantes de quinto grado de primaria del departamento de Petén, Guatemala, atribuible a la pandemia de COVID-19. Se empleó un enfoque cuantitativo, de carácter observacional y explicativo, mediante un diseño de panel que permitió comparar mediciones prepandemia (2013, 2015 y 2017) con una medición postpandemia en 2024, en una muestra de 724 estudiantes provenientes de seis municipios. Para la recolección de datos se utilizó una prueba estandarizada alineada al Currículo Nacional Base, validada previamente por el Departamento de Investigaciones del Centro Universitario de Petén, complementada con un cuestionario de factores asociados. La muestra fue seleccionada mediante muestreo aleatorio estratificado y la aplicación se realizó de forma presencial. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial. Los resultados muestran una pérdida neta general de 0.83 puntos en una escala de 0 a 100, no estadísticamente significativa. Sin embargo, al desagregar por variables demográficas asociadas a condiciones de inequidad, se identifican pérdidas significativas. Posterior a la pandemia, el desempeño fue menor en mujeres, población indígena, estudiantes en condición de pobreza, así como en aquellos con historial de fracaso escolar y sin acceso a preprimaria. En consonancia con las teorías de la reproducción cultural, el capital cultural, reflejado en el nivel educativo de los padres, se configura como un indicador relevante del efecto diferencial de la pandemia en los aprendizajes.

Palabras clave: Capital cultural, desigualdad educativa, factores socioeconómicos, evaluación del rendimiento, estudios longitudinales

Abstract

This study aimed to determine the effect on learning loss in the area of Natural Sciences and Technology among fifth-grade primary students in the department of Petén, Guatemala, attributable to the COVID-19 pandemic. A quantitative approach was employed, observational and explanatory in nature, using a panel design that allowed for the comparison of pre-pandemic measurements (2013, 2015, and 2017) with a post-pandemic measurement in 2024, based on a sample of 724 students from six municipalities. For data collection, a standardized test aligned with the National Base Curriculum was used, previously validated by the Research Department of the University Center of Petén, complemented by a questionnaire on associated factors. The sample was selected through stratified random sampling, and the assessment was conducted in person. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics. The results show an overall net learning loss of 0.83 points on a scale from 0 to 100, which is not statistically significant. However, when disaggregated by demographic variables associated with conditions of inequality, significant losses are identified. In the post-pandemic period, performance was lower among female students, Indigenous populations, students living in poverty, as well as those with a history of school failure and without access to pre-primary education. In line with theories of cultural reproduction, cultural capital—reflected in parents' educational level—emerges as a relevant indicator of the differential effect of the pandemic on learning outcomes.

Keywords: Cultural capital, educational inequality, socioeconomic factors, performance assessment, longitudinal studies.



Introducción

La pandemia de COVID-19 tuvo entre sus efectos colaterales la suspensión de clases presenciales a nivel mundial, para evitar las aglomeraciones y minimizar los riesgos de contagios. Como se sabe, casi nadie tenía una estrategia y preparación para un evento fortuito de esta dimensión. En los siguientes dos años de pandemia, muchos países buscaron que la educación escolarizada continuara con aprendizajes remotos llevados desde la casa. Guatemala suspendió las clases presenciales y el Ministerio de Educación determinó que se deberían hacer estrategias que permitieran a los alumnos continuar sus aprendizajes desde casa.

Este estudio se inscribe dentro de los esfuerzos para identificar las implicaciones de este *hiatus* educativo por la pandemia. Los organismos multilaterales han hecho un recuento del cierre de las escuelas, concluyendo que fue un proceso negativo para el aprendizaje de los estudiantes. El Banco Mundial estima que América Latina fue una de las regiones donde las escuelas estuvieron más tiempo cerradas. Guatemala con una estimación de 301 días de cierre total, de acuerdo con esta fuente, se encuentra entre el grupo de países en los que más días no hubo clases presenciales (Banco Mundial, 2022).

Si las escuelas no tenían preparación para la educación a distancia, los hogares carecían de las capacidades logísticas, cognitivas, de capital cultural y económico para hacerse cargo de la educación de sus hijos en los hogares. Reportes recientes en el área geográfica de este estudio demuestran que las familias tuvieron serias dificultades para continuar con la educación de los hijos y que el apoyo estuvo condicionado a las capacidades socioeconómicas de cada uno de los hogares (Corzo et al., 2022; Corzo et al., 2023).

El impacto en la pérdida de los aprendizajes de los estudiantes es preocupante. El mismo estudio del Banco Mundial indica que se estima que como efecto de la pandemia, 4 de cada 5 estudiantes de sexto grado de primaria no estarán en la capacidad de interpretar un texto (Banco Mundial, 2022). Además, pronostica que esa pérdida de la escolaridad implicará una disminución de un 12% de los ingresos en los estudiantes a lo largo de toda su vida. El Banco Mundial hace estimaciones que ponen de manifiesto la realidad precaria que ha develado la pandemia en algunos países de América Latina. Indica que la escolaridad promedio ha bajado de 7.8 años a 6.3 en el escenario más negativo. Pero para Guatemala estima que de 6.3 años de escolaridad promedio antes de la pandemia, se ha bajado a 4.7 años como efecto de la misma, siendo el segundo último con promedio más bajo de todo el grupo Latinoamericano (Banco Mundial, 2022).

Dado el escenario descrito anteriormente, el propósito del estudio fue medir el impacto que ha tenido la pandemia en el aprendizaje de los estudiantes en el departamento de Petén. El Departamento de Investigaciones del Centro Universitario de Petén (CUDEP) de la Universidad de San Carlos de Guatemala, a partir de 2011, cada dos años ha estado monitoreando el aprendizaje de Ciencias Naturales y Tecnología de 5.º grado de primaria, utilizando una prueba estandarizada alineada al Currículo Nacional Base (CNB). El Departamento tiene en sus archivos las bases de datos del desempeño en las sucesivas mediciones en los años prepandemia. La pandemia puso en pausa el proceso escolarizado y, como se sabe, la educación por al menos dos años ha sido irregular y a distancia. Este estudio implicó medir el desempeño de los estudiantes con la misma prueba estandarizada utilizada y establecer el desempeño actual post pandemia. El supuesto es que la diferencia estadística que se encuentre con relación a la tendencia de las mediciones anteriores a la pandemia, puede atribuirse a las implicaciones de ésta y por lo tanto considerarse un indicador que mida el efecto pandemia en los aprendizajes en esta materia para el grupo objetivo.

Como se ha reportado, después de finalizada oficialmente la pandemia, se ha estado evaluando sus efectos adversos y tratando de establecer estrategias que los puedan revertir.

Sin embargo, estas estrategias deben basarse en la evidencia, este estudio apunta a aportar una parte de esa evidencia necesaria para establecer los marcos de acción.

Se ha discutido bastante que la efectividad de los aprendizajes como efecto de la pandemia ha sido deficiente. Para hacer frente a la pandemia, el Ministerio de Educación de Guatemala implementó medidas para brindar educación a distancia a través de la televisión, la radio y las plataformas en línea. Sin embargo, el acceso a la educación a distancia ha sido desigual en todo el país. Los estudiantes en áreas remotas o sin acceso a internet y dispositivos digitales enfrentaron mayores desafíos para continuar con su educación.

Después de finalizado el confinamiento y el regreso escalonado a las escuelas, se ha estado estudiando los efectos que el fenómeno ha tenido en los aprendizajes. En una primera evaluación global publicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), se expone que las consecuencias de la interrupción prolongada en las escuelas han tenido resultados dramáticos en el aprendizaje de los niños y los jóvenes.

Algunos estudios iniciales sobre la medición de la pérdida neta en los aprendizajes escolares, estiman que puede ser de 3 puntos percentiles (Azevedo et al, 2021). Algunos otros afirman que la mayor pérdida en los aprendizajes está asociada a las familias de más bajo nivel socioeconómico y con menor acceso a la tecnología (Sánchez-Mendiola, 2021), la evidencia sugiere que este tipo de familia prestó menor apoyo a los aprendizajes de sus hijos, (Corzo et al., 2023).

Como se ha indicado, el aprendizaje desde el hogar no tuvo el mismo acompañamiento especializado en comparación a si los estudiantes hubiesen estado en clase. Algunos estudios durante y después de la educación en el hogar indican que los estudiantes encuentran una evidente diferencia entre aprender en la escuela y en el hogar, y, por supuesto, prefieren la escuela (Solovieva & Quintanar, 2020).

Para este estudio interesaba conocer cuánto ha sido la pérdida en los aprendizajes. Para el efecto se planteó medir la pérdida en los aprendizajes de Ciencias Naturales y Tecnología de quinto grado de primera. Para poder hacerlo se tienen mediciones prepandemia que se han utilizado de manera apropiada para contrastar con las mediciones postpandemia desarrolladas dentro de este estudio. En condiciones de normalidad, se ha encontrado que el aprendizaje de las Ciencias Naturales no ha sido de lo más efectivo, especialmente en algunas de sus ramas fundamentales como Química, por ejemplo (Busquets et al., 2016).

La falta de apropiados aprendizajes de ciencias naturales en los niveles inferiores algunos lo atribuyen a la forma en que se enseña la materia. Se presume que se utiliza un enfoque exclusivamente teórico y que se limita el aprendizaje práctico y, como dicen algunos, el aprendizaje significativo no es evidente (Costa et al, 2015; Garritz & Talanquer, 2012; Silva, 1976).

El Currículo Nacional Base (CNB) de Guatemala para la escuela primaria, tiene dentro de sus áreas la llamada Ciencias Naturales y Tecnología (CNT), y se espera que, en él, los estudiantes adquieran conocimientos y actitudes que lo relacionen con aprendizajes sobre el medio ambiente, la naturaleza y la tecnología, pretendiendo generar valores que lo vinculen al cuidado y protección de la naturaleza (MINEDUC, 2012).

En el área curricular de Ciencias Naturales y Tecnología del CNB se especifican los distintos componentes que lo integran: conocimiento personal, vida saludable, desarrollo sostenible y manejo de información. Estos cuatro elementos se presentan como fundamentales en el área, se especifican distintas habilidades y conocimientos relacionados con cada elemento en el CNB. Conocimiento personal: vinculado con el aprendizaje de los alumnos de sí mismos, especificando que somos seres biológicos y sociales, se manejan distintos conocimientos y destrezas que le permiten al alumno proteger su cuerpo. Vida saludable: se estimula a los niños y niñas promover y practicar un estilo de vida saludable con el fin de promover la salud individual y colectiva. Desarrollo sostenible: dirigida a la protección ambien-

tal, se dirige el pensamiento de los niños y niñas para crear una conciencia ecológica que les permita llevar a cabo distintas tareas y prácticas que contribuyan al equilibrio de la naturaleza con el fin de promover y garantizar la subsistencia de las generaciones actuales y futuras. Manejo de información: se orienta a los niños para el desarrollo de la curiosidad natural, esto se caracteriza como una parte fundamental para adquirir conocimientos y desarrollar la capacidad de solucionar problemas. Con estos cuatro elementos se pretende garantizar que el alumno maneje distintas habilidades y conocimientos que integrados conformen las actitudes y aptitudes necesarias para desarrollarse y desempeñarse en el área de ciencias naturales y tecnología en el quinto grado de primaria (MINEDUC, 2012).

Las competencias que el CNB asume que los estudiantes deben integrar en el área de Ciencias Naturales y Tecnología para quinto grado de primaria se enlistan abajo:

Tabla 1

Competencias del Currículo Nacional Base de Guatemala (MINEDUC, 2012)

Competencias de Ciencias Naturales y Tecnología para 5.º Grado según el CNB

1. Compara las teorías del origen de la vida desde la perspectiva intercultural que le permite distinguir entre los diversos tipos de manifestaciones de vida.
 2. Compara estructuras y funciones de órganos y sistemas que diferencian a los seres vivos.
 3. Identifica la función sexual humana y su impacto en las relaciones sociales y afectivas.
 4. Manifiesta responsabilidad en la prevención del consumo de drogas.
 5. Consume alimentos saludables dentro de un entorno limpio.
 6. Fomenta la importancia de un entorno sano y la seguridad personal y colectiva por medio del desarrollo sostenible en función del equilibrio ecológico.
 7. Explica los cambios en la materia y energía y el impacto de su uso desmedido por los seres humanos. Describe la importancia de participar en programas de manejo de desechos, prácticas de reciclaje, cuidado del agua, como medidas de protección y conservación de los ecosistemas.
 8. Explica el mejoramiento de los resultados de la investigación científica en función del uso de tecnología apropiada.
-

La irrupción de la pandemia en el mundo generó una pausa importante en todas las actividades de la sociedad, incluyendo la educación (Cucinotta & Vanelli, 2020). La posterior interrupción de las clases como efecto de la pandemia y su intento de continuarla de manera remota y con el uso de los recursos disponibles en cada contexto de los sistemas educativos, no se había experimentado con el dramatismo que ocurrió (Kaur, 2020).

La pandemia ocurrida en los últimos años puso de manifiesto en muchos países que los sistemas educativos operan con muchas deficiencias y demostró la importancia de establecer políticas públicas para mejorarlos (Muñoz, 2020). Otro de los elementos que se evidenció durante la pandemia fue el aflo-

ramiento de una realidad subyacente, objetivada en el acceso a la educación. Para continuar los aprendizajes se hizo énfasis en el uso de las tecnologías informáticas con conectividad y esto reflejó las grandes disparidades que no son tan evidentes mientras se está escolarizado (Schmelkes del Valle, 2021).

La pandemia obligó a los sistemas educativos a cambiar el currículo oficial por un currículo emergente que permitió continuar los aprendizajes durante el confinamiento, pero que no garantizó los aprendizajes necesarios para el grado y nivel, lo que hace necesario establecer estrategias que permitan llenar esas lagunas de aprendizaje, que además se encuentran claramente diferenciadas (Arias Sinchi & Loaiza Sánchez, 2022). Aparejado a la pérdida de aprendizajes, el confinamiento que obligó a continuar el aprendizaje de los estudiantes en los hogares, contribuyó a la generación de problemas emocionales, frustración por la incapacidad de acceder a recursos tecnológico o a las dificultades de adaptarse a un nuevo escenario donde las herramientas de aprendizaje no tuvieron una apropiada inducción (Jácome Machado, et al, 2023).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), en un informe discutía que el abordaje curricular durante la pandemia ha sido crítico y que, aunque se habían hecho priorizaciones de contenidos, seguramente el nivel de implementación de los contenidos estaría asociado a las desigualdades educativas relacionadas con el contexto. Como se sabe, la educación en los hogares se desarrolló inicialmente utilizando tareas que los maestros ponían a distancia. Posteriormente se utilizó como herramienta de enseñanza la educación en línea, lo cual requiere contar con dispositivos como computadoras o teléfonos inteligentes y conexión a internet.

Como la CEPAL indica “La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general.” (CEPAL, 2020, p. 7). La conclusión a la que llega el informe de CEPAL es que la pandemia debe servir como una oportunidad para examinar las deficiencias en los sistemas educativos y mejorarlos con equidad.

En general y desde diversas perspectivas, la literatura reciente se está aproximando a evaluar los efectos que la pandemia ha dejado en los sistemas educativos y desde una perspectiva de psicología cognitiva las capacidades para el aprendizaje (Castellanos-Páez et al., 2022). Además, se cree que ha habido una pérdida en los aprendizajes y sus mediciones todavía no son concluyentes. El presente estudio plantea explorar esa cuestión.

Antes de la pandemia, el Departamento de Investigaciones del CUDEP, había estado estimando el aprendizaje de los estudiantes del departamento de Petén de manera frecuente en algunas áreas curriculares de la escuela primaria donde el Ministerio de Educación no mide de manera censal. Esto ha permitido monitorear cómo evoluciona las condiciones del aprendizaje en el sistema educativo del departamento de Petén.

Para ello se tienen instrumentos estandarizados y alineados al CNB. Desde el año 2013 y con una frecuencia bianual se aplica una prueba estandarizada de manera muestral a estudiantes de 5.º grado de primaria en el área curricular de Ciencias Naturales y Tecnología. Los datos históricos de 2013, 2015 y 2017 con un promedio menor de 40 puntos en la prueba, indicaban, previo a la pandemia que el aprendizaje en esta área curricular era bastante bajo (Departamento de Investigaciones del Centro Universitario de Petén, 2013, 2015, 2017).

La hipótesis que se argumenta en esta propuesta es que la pandemia bajó mucho más el aprendizaje de los estudiantes, y que ese efecto negativo fue más profundo en los grupos más subalternos, más vulnerables.

Un supuesto del estudio es que la desescolarización de los estudiantes y el traslado de la dirección de los aprendizajes a las familias, pudo tener efectos adversos en el aprendizaje del área curricular y el grado de interés, comparado a si los estudiantes estuvieran en el ambiente escolarizado normal.

Metodología

Para el desarrollo del estudio se utilizó un enfoque cuantitativo, observacional, con expectativas de análisis de tendencia longitudinal basado en el análisis de las bases de datos de los años 2013, 2015 y 2017 que tienen mediciones de esos años prepandemia, y, además, una medición postpandemia en 2024. El estudio pretende ser explicativo tratando de identificar un efecto atribuible a la pandemia en las diferencias en el desempeño de los estudiantes antes y después de la pandemia.

La investigación fue diseñada como un estudio de panel. Los diseños de panel pretenden responder a las hipótesis sobre el efecto de una intervención, de manera que consideran una línea de base, luego ocurre la intervención y finalmente se mide para contrastar con el escenario inicial. Para el efecto de este estudio, la línea de base se constituyó con las mediciones del área de Ciencias Naturales y Tecnología para quinto grado de años previo a la pandemia, la intervención, inesperada, la constituyó la pandemia y para verificar si ésta tuvo algún efecto, este estudio midió la misma área, el mismo grado y el mismo departamento post pandemia. La medición actual, que en el diseño de panel es la final, utilizó el mismo instrumento para garantizar la comparabilidad de los datos.

Población

La población objetivo del estudio fueron los estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2024 que se encontraban estudiando en quinto grado de primaria en los establecimientos educativos públicos del departamento de Petén. Por el propósito del estudio de medir el impacto de la pandemia en los aprendizajes, las generalizaciones pueden abarcar a estudiantes de otros grados de la escuela primaria, pues el área de Ciencias Naturales y Tecnología es el indicador más preciso disponible, en función de que se tienen mediciones previas apropiadamente sistematizadas. El tamaño de la población de estudiantes para la fecha en que se diseñó el estudio de acuerdo con los datos disponibles en el Ministerio de Educación, indicaba que los estudiantes de quinto grado de primaria para el departamento de Petén eran de 13,947 en los 14 municipios del departamento.

Muestra

Para los propósitos del estudio se incluyeron en la muestra los municipios de Flores, San José, San Benito, San Andrés, San Francisco y Poptún, el total de alumnos de quinto año de primaria de estos seis municipios es de 4,617. Utilizando la ecuación sugerida por Daniel (1996), un nivel de confianza del 95% y un error admisible de ± 3.5 , nos indica un tamaño de muestra aleatoria simple de 671 estudiantes. Como se incluyen en el diseño muestral 6 municipios, el segundo paso consistió en que la muestra se estratificó en función de los pesos de las matrículas del grado para cada municipio. Dado que, al momento de aplicar los instrumentos, se debe hacer a las clases completas, implica que los datos de los estratos varían en función del número de estudiantes por aula. Ante esto el grupo investigador decidió incrementar la muestra al alza para no descartar ningún estudiante en el aula y medirla toda, de modo que el tamaño de la muestra se incrementó a 724 estudiantes. La muestra estratificada se presenta a continuación.

Tabla 2*Tamaño de la muestra*

Municipio	N	n	%
Flores	945	131	18
San José	178	72	10
San Benito	933	145	20
San Andrés	851	118	16
San Francisco	379	62	9
Poptún	1331	196	27
Total	4617	724	100

La edad promedio de los estudiantes en la muestra fue de 11.5 años con una desviación estándar de 1.1 años y el tercer cuartil de los estudiantes tiene 12 años o más, es decir hay un poco más del 25% de los estudiantes que se encuentran en sobreedad.

De la muestra el 53% de los estudiantes son hombres y 47% mujeres, el 87% vienen de comunidades rurales y solo el 13% son urbanos, apenas el 10% de los estudiantes se autoidentificaron como indígenas. El 92% de los estudiantes reportó que asistió a preprimaria, casi el 20% de los estudiantes indicaron que han perdido algún grado.

Los maestros son mayoritariamente mujeres (66%), solo el 44% son hombres, la edad promedio de los maestros en la muestra fue de 41.2 años con una desviación estándar de 8.8 años y el 25% de ellos tiene una edad mayor a los 48 años.

Instrumento

El instrumento para medir los conocimientos en el área de Ciencias Naturales y Tecnología para estudiantes de quinto año de primaria es una prueba estandarizada que se construyó para medir el aprendizaje del CNB en el área indicada. La prueba fue desarrollada en el primer semestre de 2007 y fue piloteada en el segundo semestre de ese año (Corzo et al., 2007). Su análisis y ensamble final se realizó en el mes de noviembre de ese año. Se les midieron todas sus propiedades psicométricas utilizando la teoría clásica de pruebas. Entre sus características se tiene que es una prueba confiable en sus dos formas A y B (Alfa Cronbach 0.779 y 0.729 respectivamente). Tanto para la forma A como para la forma B, los ítems mostraron un muy buen nivel de discriminación y el índice de dificultad es moderado.

En cuanto al análisis de los distractores de los ítems funcionaron todos. Esta prueba fue mejorada sustancialmente y se ha estado utilizando en el Departamento de Investigaciones del Centro Universitario de Petén, monitoreando de manera bianual el desempeño en los aprendizajes en estudiantes de quinto grado de primaria.

La prueba está compuesta por 40 ítems de selección múltiple, los mismos están alineados a los estándares y las competencias del CNB para quinto primaria del sistema educativo del país. A la prueba estandarizada se le agregó un cuestionario de factores asociados que captura características demográficas y socioeconómicas para explorar elementos contextuales que influyen en el aprendizaje del área de interés en los estudiantes.

Procedimiento

Para obtener información para verificar los supuestos del estudio, se analizaron las bases de datos históricas que el Departamento de Investigaciones del CUDEP tiene de las mediciones anteriores, como se ha indicado. Para la medición de 2024 que corresponde a este estudio, se utilizó el mismo instrumento.

Luego de diseñado el estudio, se solicitó el permiso para el trabajo de campo a las autoridades departamentales del Ministerio de Educación, se hizo el contacto con supervisores, directores de escuela y maestros. Se visitó las escuelas en la muestra y luego del consentimiento informado, se aplicó el instrumento de manera presencial a todos los estudiantes en sus respectivas aulas.

Tratamiento de los datos

Los datos de las pruebas se integraron a una base de datos en una hoja electrónica y se adicionaron a las bases de datos pre pandemia con la respectiva codificación. Luego de la limpieza de los mismos fueron exportados a un paquete estadístico donde se hicieron los análisis.

Se hizo estadística descriptiva y luego se revisó el supuesto de normalidad de los datos, eliminándose los datos atípicos, con lo cual se hicieron análisis estadísticos inferenciales como se presenta en la siguiente sección de resultados.

Resultados

El estudio pretende responder a tres cuestiones importantes: la primera tiene que ver con determinar cuál es el conocimiento actual que los estudiantes tienen sobre lo que el currículo oficial pretende que los estudiantes aprendan; la segunda pregunta pretende identificar si los estudiantes saben más o menos que antes de la pandemia, y la tercera identificar qué poblaciones tuvieron mayor efecto negativo atribuible a la pandemia en los aprendizajes del grado y área de conocimiento en cuestión. A continuación, se describen los datos de acuerdo a cómo responden a estas preguntas.

Conocimiento de Ciencias Naturales y Tecnología de quinto grado de primaria, 2024

Los datos del estudio reflejan que el desempeño de los estudiantes en el área de Ciencias Naturales y Tecnología de quinto grado de primaria en el departamento de Petén para la medición del año 2024 es bajo. El promedio de los estudiantes fue de 40 puntos en una escala de 0 a 100, la mediana fue cercana a 39 puntos, la moda de 40 y una desviación estándar de 13. Solo 25% de los estudiantes en la muestra tuvo una nota mayor de 47.5.

La nota más alta en la muestra fue de 87.5, la más baja de cero, el primer cuartil de 30 puntos y el tercer cuartil de 47.5. La evidencia indica que si la prueba hubiera sido para promover el grado apenas el 6.6% lo hubiera logrado, dado que ese fue el porcentaje que obtuvo una nota mayor a 60 puntos que es la línea de corte del sistema educativo nacional para aprobar el curso. La evidencia permite sostener la hipótesis del bajo aprendizaje.

Se analizó el desempeño de los estudiantes en función de las variables demográficas incluidas dentro del estudio. Se encontró diferencias significativas entre el sexo de los estudiantes, los hombres (41.6) tuvieron un mejor desempeño que las mujeres (38.2); además los que se autoidentificaron como

ladinos (40.3) tuvieron un mejor desempeño en la prueba que los que dijeron ser indígenas (37.7) y esa diferencia es estadísticamente significativa.

Por aparte y de manera consistente a como se sabe, el hecho de haber sufrido fracaso escolar condiciona el desempeño académico futuro. Como evidencian los datos, aquellos que indicaron que han perdido algún grado, tuvieron un desempeño significativamente menor (37.5) que los que no han repetido algún grado (41.1). De la misma manera el estudio confirma la importancia de la educación temprana para potenciar los aprendizajes, los estudiantes que no han asistido a preprimaria (37.0) tuvieron un desempeño significativamente menor que los que si reportaron haber asistido a preprimaria (40.2).

Pareciera ser una contradicción, pero aquellos que reportaron que hablan otro idioma (38.7) se desempeñaron más bajo que los que no hablan otro idioma (40.3) y la diferencia es estadísticamente significativa. La explicación es que el otro idioma que dominan es mayoritariamente el q'eqchi' y como se ha documentado el bilingüismo escolar es casi inexistente y cuando existe tiende a ser diglósico (Corzo, 2008).

Los estudiantes que viven en áreas urbanas (43.5) se desempeñaron estadísticamente mejor que los que viven en áreas rurales (39.5). Los que asisten a clases donde el profesor es hombre (41.2) tuvieron un desempeño en la prueba estadísticamente mejor que los que tenían como profesora a una mujer (39.9); además, aquellos estudiantes que tenían sobreedad (37.6), es decir que tienen una edad mayor para estar en quinto grado, tuvieron un promedio estadísticamente menor que los que estaban en la edad, justo para el grado (41.3). En la tabla de abajo se muestran los datos y los valores de la prueba de hipótesis.

Tabla 3

Comparaciones del desempeño en la prueba

Variable	Categoría		t	gl	p
Sexo	H = 41.6	M = 38.2	3.5	722	< .05
Etnia	L = 40.3	I = 37.7	2.245	119	< .05
Repitió	Si = 37.5	No = 41.1	-3.363	405	< .05
Preprimaria	Si = 40.2	No = 37.0	2.163	73	< .05
Otro idioma	Si = 38.7	No = 40.3	-1.208	162	< .05
Área	U = 43.5	R = 39.5	3.152	132	< .05
Sexo Prof.	H = 41.4	M = 39.9	2.428	625	< .05
Sobreedad	Si = 37.6	No = 41.3	-3.686	576	< .05

Nota. Se presentan las comparaciones que resultaron significativas.

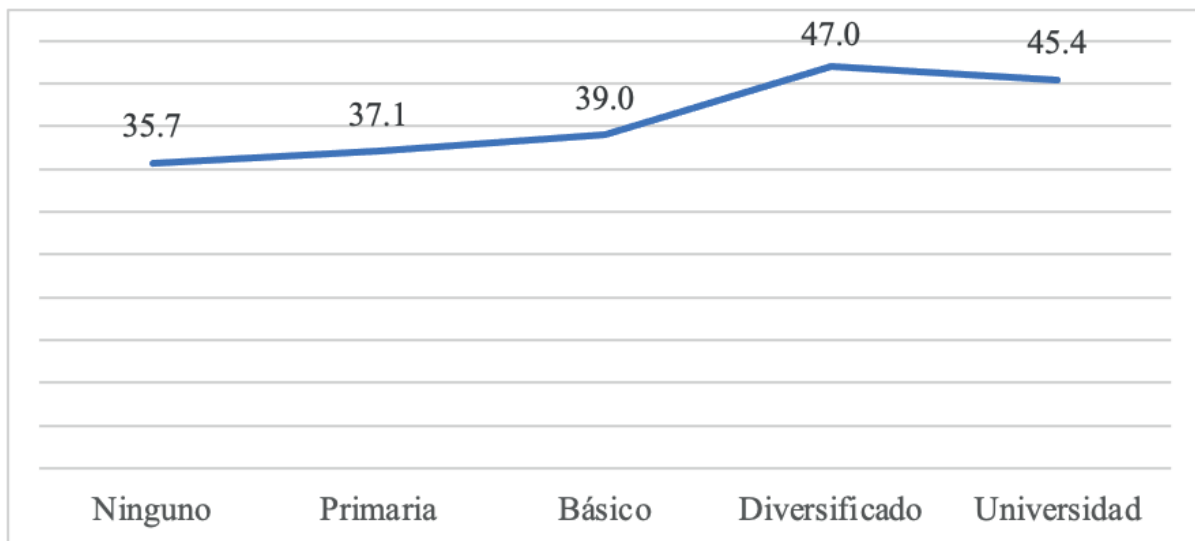
El estudio comparó el desempeño de los estudiantes en función del nivel de escolaridad reportado para los padres como evidencia de capital cultural objetivado. De manera interesante se encontró que el desempeño de los estudiantes sigue un gradiente que muestra la correlación entre la educación de los padres y el rendimiento de sus hijos.

Los hijos de padres con educación media diversificada o universitaria tienden a salir mejor en la prueba que los de padres de menor escolaridad, $F(4/681) = 12.233$, $p < .05$. Los hijos de padres con ninguna escolaridad promediaron 38 puntos, en tanto los hijos de los padres con educación universitaria promediaron 44.6. Pero donde la diferencia es más evidente es entre la relación de la educación de la madre y el desempeño del hijo. Aquellos estudiantes cuyas madres no tienen ninguna escolaridad promediaron 35.7 y los que tienen madres con educación universitaria tuvieron un promedio de 45.4 puntos un rango mayor que los padres. La diferencia en las notas en función de la educación de las madres también es estadísticamente significativa, $F(4/686) = 18.684$, $p < .05$. La gráfica de abajo presenta el comportamiento de la educación de los padres y el desempeño de los hijos.

Los datos evidencian que la diferencia promedio de desempeño de un estudiante con padre sin educación con la de otro con educación universitaria es de 6.6 puntos, pero la diferencia entre un estudiante cuya madre no tiene educación con relación al de alguien con madre universitaria es de 9.7 puntos. Es evidente que la educación de la madre tiene una influencia mayor en el desempeño de los hijos que el padre.

Figura 1

Desempeño y educación de la madre



Desempeño antes y después de la pandemia

Como se ha indicado anteriormente, el Departamento de Investigaciones del CUDEP ha estado monitoreando de manera bianual el aprendizaje de Ciencias Naturales y Tecnología en estudiantes de quinto grado de primaria en el departamento de Petén a partir de 2013. Este proceso se vio interrumpido por la aparición de la pandemia a finales de 2019. En 2024 se retomó la medición y se está utilizando para determinar si ese fenómeno ha tenido implicaciones en el desempeño.

El promedio de las tres mediciones de los años prepandemia fue de 40.81 puntos, mientras el promedio de la medición del presente año, post-pandemia fue de 39.98, una pequeña diferencia a la baja, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Cuando se desagrega el desempeño de las mediciones por año, se puede identificar que el promedio en 2013 fue de 41.8, en 2015 de 38.6, en el año de 2017 se tuvo un promedio de 40.2, lo cual indica que, a excepción del año 2015, en todos los casos el promedio fue mayor que la medición de 2024. Se puede afirmar que existe una diferencia en el desempeño entre los años de acuerdo con el análisis de varianza $F(3/4983) = 10.963$, $p < .05$.

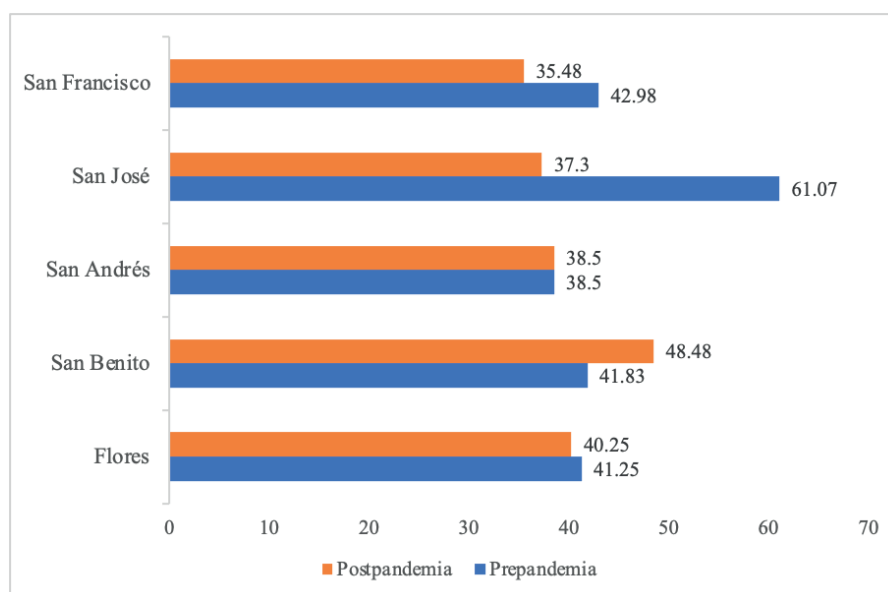
Se comparó el desempeño pre y postpandemia desagregado por cada uno de los municipios. Los datos indican que el impacto entre los municipios fue diferencial. En algunos municipios en la muestra tuvo un impacto mayor, en uno no tuvo cambios y hubo uno que mejoró. Como se muestra en la gráfica de abajo, Flores tuvo antes de la pandemia una media de 41.25 y después de la pandemia 40.25, una reducción de un punto, pero no es estadísticamente significativa. San Andrés tuvo en prepandemia 38.5 y post pandemia también 38.5, en este municipio no hubo cambios; San Francisco tuvo promedio prepandemia de 42.98 y postpandemia de 35.48, con una reducción de más de 7 puntos en el rendimiento fue el segundo municipio con mayor pérdida en el estudio y la diferencia es estadísticamente significativa $t(273) = -4.495$, $p < .05$.

El municipio que más aprendizaje evidenció haber perdido fue San José. Antes de la pandemia este municipio tenía un promedio de 61.07 y en la medición postpandemia tuvo una media de 37.3, una pérdida neta de casi 24 puntos, esa diferencia es significativa, $t(147) = -10.607$, $p < .05$. Un caso particularmente interesante fue el de San Benito, este municipio previo a la pandemia tenía un promedio de 41.82 y después de la pandemia tuvo el mejor promedio con 48.48 puntos, significativamente diferente, $t(172) = 4.9971$, $p < .05$, ese cambio positivo puede atribuirse a que la administración municipal de este municipio está haciendo una fuerte inversión en educación y que además es el municipio más urbano del departamento.

No se hicieron las comparaciones para el municipio de Poptún, porque para este municipio se tenían pocos datos prepandemia y el objetivo de incluirlo en esta medición es que se pueda contar con un municipio del área sur de Petén para seguimiento posterior de la evolución en el aprendizaje de esta área de conocimiento.

Figura 2

Comparación pre y postpandemia por municipio



Población con mayores efectos en el aprendizaje por la pandemia

Se analizó la diferencia en el desempeño previo y posterior a la pandemia en función de las variables sociodemográficas incluidos en el cuestionario de factores asociados, los datos derivados se presentan a continuación.

Se comparó el desempeño vinculado al sexo del alumno, se encontró que los hombres (40.49) mejoraron relativamente su promedio (41.6) después de la pandemia, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa. El efecto de la pandemia sí fue evidente en las mujeres, previo a la pandemia tenían un promedio de 40.94 y en la medición postpandemia tuvieron 38.15, la diferencia es estadísticamente significativa, $t(2979) = -1.874, p < .05$.

También se puede evidenciar que como se ha demostrado en otros estudios (Corzo et al 2022), los efectos de la pandemia en educación son más evidentes en las poblaciones más vulnerables. De manera que los ladinos con 40.78 puntos antes de la pandemia no tuvieron diferencias significativas en su desempeño post pandemia (40.3). Los indígenas sí evidenciaron significativamente pérdida en el aprendizaje, antes de la pandemia promediaron 41.4 y después de la pandemia su promedio fue de 37.7, la diferencia es estadísticamente significativa, $t(549) = -1.874, p < .05$.

El fracaso escolar es un condicionante para el desempeño futuro y evidencia que también tuvo implicaciones en los estudiantes derivado de la pandemia. Los estudiantes que reportaron que no han perdido ningún grado tuvieron promedio de 41.53 antes de la pandemia y después de la pandemia su promedio fue de 41.2, estadísticamente igual. Sin embargo, los que reportaron que han repetido un grado tenían antes de la pandemia 39.93 y luego de la pandemia su promedio fue de 37.53 y la diferencia es estadísticamente significativa, $t(279 \text{ gl}) = -2.470, p < .05$.

Se midió el nivel de la pobreza utilizando una serie de bienes en el hogar que denotan la capacidad de compra y se asoció como una variable proxy para estratificar de manera socioeconómica a los estudiantes como pobres y no pobres. La evidencia sugiere que el efecto socioeconómico tiene un peso importante en cómo la pandemia afectó los aprendizajes. Los estudiantes categorizados como no pobres, ganaron cerca de un punto después de la pandemia, sin embargo, los pobres tenían en promedio 40.36 antes de la pandemia y luego de la pandemia su desempeño bajó a 37.37, la diferencia es estadísticamente significativa, $t(522) = -4.067, p < .05$.

Los antecedentes educativos tienden a ser un predictor del desempeño futuro. Los que indicaron que fueron a preprimaria perdieron menos de un punto en la comparación pre y postpandemia, mientras que los que no asistieron a párvulos antes de la pandemia tenían un promedio de casi 40 puntos y luego de la pandemia su promedio bajó a 37.02.

Se evaluó si la sobreedad tuvo un efecto en el rendimiento pre y post pandemia. Como se indicó anteriormente para estar en quinto año la edad es de 11 años, los de edades mayores están en sobre edad. Los que están en edad no tuvieron diferencia significativa.

Los que tienen una edad mayor para el grado en análisis mostraron que antes de la pandemia tenían un promedio de 40.6 puntos, después de la pandemia su promedio bajó a 37.6 puntos y esa diferencia fue estadísticamente significativa, $t(2664 \text{ gl}) = 3.407, p < .05$.

Se evaluó si el sexo del maestro tiene un efecto en el cambio del aprendizaje pre y post pandemia. Los estudiantes de profesor hombre no tuvieron diferencias significativas. Los estudiantes cuyo profesor es mujer tenían 41.07 de promedio antes de la pandemia y en la medición postpandemia tuvieron una media de 38.91, es decir evidenciaron una pérdida en el aprendizaje y la diferencia es estadísticamente significativa, $t(2979) = -3.24, p < .05$.

Finalmente se evaluó cómo influye la educación de la madre en el desempeño de los estudiantes en función del interés del estudio. Los datos confirman lo que la literatura ha reportado (Bernstein, 1990;

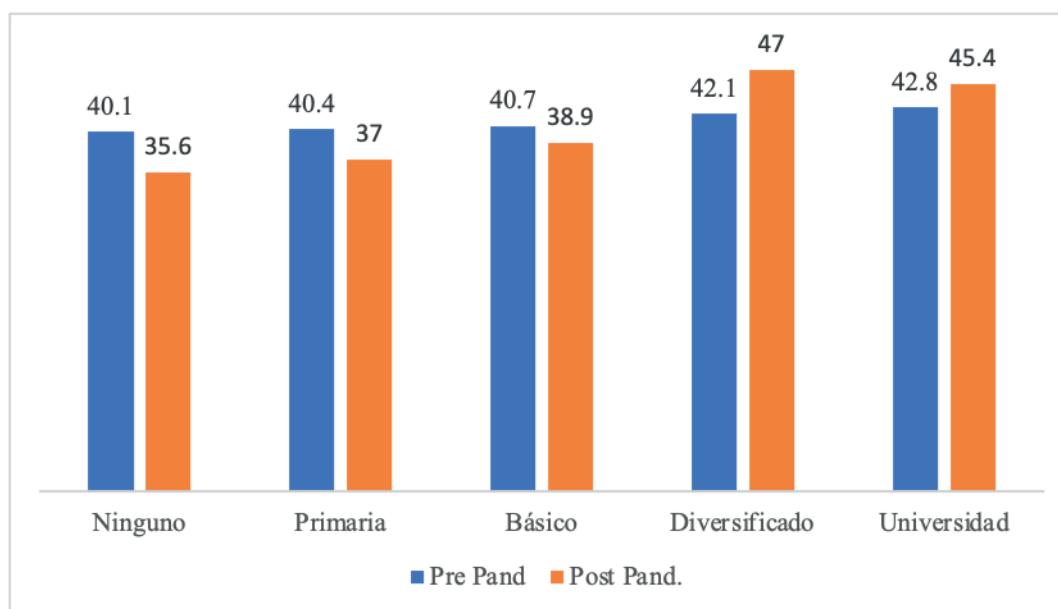
Bourdieu & Passeron, 1970; Cervini, 2002) con relación a que el capital económico y capital cultural tienen una influencia legitimadora por la vía de la escuela.

Los hijos de madres que no tienen ninguna educación perdieron en promedio cinco puntos en aprendizaje atribuible a la pandemia; los hijos de madres con educación primaria, perdieron tres puntos en promedio. Los de madres que estudiaron hasta el nivel medio básico, perdieron menos de un punto, pero los hijos de madres que estudiaron nivel medio diversificado y estudiaron en la universidad, salieron mejor después de la pandemia que antes.

El análisis de varianza indica que los estudiantes de madres con educación diversificada y universitaria no tuvieron ningún efecto regresivo en los aprendizajes, lo que, si se manifiesta en los estudiantes de madres con escolaridad menor, esas diferencias son estadísticamente significativas, $F(4/686 \text{ gl}) = 18.666$, $p < .05$. La gráfica de abajo ilustra los resultados.

Figura 3

Diferencias en función de la educación de la madre



Discusión

Este artículo resume un estudio que se inscribe entre los esfuerzos por determinar los efectos netos que la pandemia de COVID-19 tuvo en los aprendizajes de los estudiantes escolarizados.

Para el efecto se han formulado tres preguntas sobre la temática de interés. La primera tiene que ver con evaluar el conocimiento actual de los estudiantes de quinto grado de primaria en el departamento de Petén, Guatemala en el área curricular de Ciencias Naturales y Tecnología. La segunda pregunta hacía referencia a que si el conocimiento actual tendría una baja respecto a como lo aprendían previo a la pandemia; y la tercera pregunta exploraba cuáles variables demográficas estaban asociadas a las mayores pérdidas de aprendizaje.

Con relación a la primera pregunta, los datos evidencian que el conocimiento que los estudiantes tienen sobre el área objeto de este estudio es bajo. El promedio de 39.9 en una escala de cero a 100 indica que están muy por debajo de las expectativas de logro del Sistema Educativo Nacional. Dado que la nota de promoción es de 60 puntos, menos del último decil aprobaría el curso.

El estudio también demuestra que el bajo desempeño se encuentra asociado a variables demográficas específicas, los hombres tuvieron un desempeño mayor estadísticamente significativo que las mujeres, los ladinos (no indígenas) se desempeñaron mejor que los indígenas, los que han repetido algún grado tienen un desempeño menor que los que no han tenido fracaso académico en su historial y en consonancia con ello los que están en sobreedad tienen menor desempeño que los que están en edad para el grado.

El historial académico tiene importancia, aquellos que asistieron a educación preprimaria tuvieron un mejor desempeño que los que no han asistido a la educación inicial, los que tienen como lengua materna un idioma indígena se desempeñaron peor que los que su lengua materna es el español.

La segunda pregunta pretendía determinar si la pandemia tuvo un efecto regresivo en los aprendizajes en los estudiantes de esta área de conocimiento para el grado de interés. Algunos estudios reportan que la pérdida neta por la pandemia fue de 3 puntos porcentuales (Engzell et al., 2021), algunos otros especulan que el impacto no fue muy grande (Sánchez Mendiola, 2021).

Para el caso de este estudio se encontró una pérdida neta general de 0.83 puntos, lo cual indica que, si bien es una pérdida de aprendizajes, no es significativa. De los municipios en la muestra en uno no hubo cambios, otro mejoró en postpandemia, pero en los otros se evidencia una pérdida significativa, siendo más crítica en el municipio de San José.

Finalmente había una inquietud sobre si el efecto estaba condicionado por los factores socioeconómicos y socioculturales. Los datos se pueden leer mediante la teoría de la reproducción cultural (Bourdieu, 1977; 2018), las condiciones de capital económico y capital cultural incidieron en una pérdida diferenciada en los aprendizajes, los grupos que históricamente han reflejado mayor inequidad, muestran mayores efectos negativos de la pandemia en los aprendizajes.

Como se puede evidenciar en el apartado de resultados, variables que reiteradamente influyen en los aprendizajes diferenciales por efectos estructurales de estratificación social reflejaron mayor pérdida. De modo que ser indígena, rural, con pobreza que condiciona los antecedentes escolares es una condición que contribuyó a la mayor pérdida de los aprendizajes.

Por otro lado, el sexo del alumno y el sexo del profesor parecieran tener incidencia, pero un elemento que marca muy bien el capital cultural objetivado es la educación de los padres, especialmente la educación de la madre, la pérdida de aprendizajes durante la pandemia mostró una distribución inversa a la educación de los padres.

Finalmente, la pandemia ha demostrado que -en el sentido de los teóricos de la reproducción- las situaciones de estrés socioeconómico como las derivadas por la pandemia recrudecen las condiciones de inequidad educativa en los grupos más vulnerables. Y en ese sentido permite reflexionar sobre la necesidad de construir una sociedad más equitativa donde la calidad de la educación esté en la agenda prioritaria de nuestra sociedad.

Agradecimientos

Este artículo es resultado de la investigación “Efecto de la pandemia en el aprendizaje de Ciencias Naturales y Tecnología de quinto grado de primaria en el departamento de Petén” realizada en el año 2024, con el financiamiento del Fondo de Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala,

partida presupuestaria 4.8.67.5.81. Los autores agradecen el apoyo financiero y la participación de la comunidad educativa en el estudio.

Referencias

- Arias Sinchi, M., & Loaiza Sánchez, K. (2022). Las consecuencias educativas de la pandemia. *Boletín Observa UNA-E*. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/observaUNAE/article/view/71>
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S. A. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *The World Bank Research Observer*, 36(1), 1–40.
- Banco Mundial. (2022). *Dos años después: Salvando una generación*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Grupo Banco Mundial.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. En J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487–510). Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2018). Cultural reproduction and social reproduction. En *Knowledge, education, and cultural change* (pp. 71–112). Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. Minuit.
- Busquets, T., Silva, M., & Larrosa, P. (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales: Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios Pedagógicos*, 42, 117–135.
- Castellanos-Páez, V., Abello-Correa, R., Gutiérrez-Romero, M., Ochoa-Angrino, S., Rojas, T., & Tabor-Osorio, H. (2022). Impacto de la pandemia en el aprendizaje: Reflexiones desde la psicología educativa. *Praxis & Saber*, 13(34), 2–19. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14532>
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445–500.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Corzo, A. R., del Valle, M. J., Pellecer, O., & Zas, M. A. (2007). *Informe de resultados: Construcción, pilotaje y análisis de la prueba de Ciencias Naturales y Tecnología*. Universidad del Valle de Guatemala.
- Corzo, A. R. (2008). *Situación educativa en cuatro escuelas con estudiantes q'eqchi'es en los departamentos de Alta Verapaz y Petén* (Tesis de maestría). Universidad del Valle de Guatemala.
- Corzo, A. R., Chayax, R., López, J., Pérez, S., & Reiche, P. (2022). *La pandemia y el efecto diferencial del apoyo en el hogar a la educación de los hijos en familias del departamento de Petén*. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Corzo-Márquez, A. R., Molina, R. C., López, J. J., Pérez, S., & Reiche, P. C. (2023). Pandemia y educación en el hogar: reproducción de inequidades en el aprendizaje de escolares de educación primaria en Petén, Guatemala. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(1), 19–29.
- Costa, L., Barros, V., Lopes, M., & Marques, L. (2015). La formación docente y la educación de jóvenes y adultos: análisis de la práctica pedagógica para la enseñanza de ciencias. *Formación Universitaria*, 8(1), 3–12.

- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta Bio-Medica*, 91(1), 157–160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.939>
- Daniel, W. (1996). *Bioestadística* (3.^a ed.). UTEHA.
- Departamento de Investigaciones del Centro Universitario de Petén. (2013). *Desempeño de los estudiantes del departamento de Petén en una prueba estandarizada de Ciencias Naturales y Tecnología de 5.º grado de primaria*. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Departamento de Investigaciones del Centro Universitario de Petén. (2015). *Nivel de conocimiento en Ciencias Naturales y Tecnología en estudiantes de quinto grado de primaria en el departamento de Petén*. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Departamento de Investigaciones del Centro Universitario de Petén. (2017). *Nivel de conocimiento de los contenidos declarativos del CNB de Ciencias Naturales y Tecnología de 5.º grado de primaria*. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Garritz, A., & Talanquer, V. (2012). Las áreas emergentes de la educación química: naturaleza de la química y progresiones de aprendizaje. *Educación Química*, 23(3), 328–330.
- Jácome Machado, P. E., Andrade Montesdeoca, Z. C., Pozo Vaca, S. A., Baldeón Quimbiulco, P. G., & Morales Joseph, S. J. (2023). Emotional effects on the teaching-learning process during the pandemic. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 2(4), 23–40. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5341>
- Kaur, G. (2020). Digital life: Boon or bane. *CLIO*, 6(6), 416–427.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012). *Currículo Nacional Base: Quinto grado, nivel primario*. DIGECADE.
- Muñoz, D. J. (2020). Educación virtual en pandemia. *Revista EDUCARE*, 24(3), 387–404. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>
- Sánchez Mendiola, M. (2021). ¿Pérdida de aprendizaje o ganancia vital? *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 5–8.
- Schmelkes del Valle, S. (2021). Pandemia y educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(especial), 7–12. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.477>
- Silva, E. (1976). Enseñanza de la química. *Estudios Pedagógicos*, 1(1), 89–96.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2020). *Efectos del confinamiento por COVID-19*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *One year into COVID: Prioritizing education recovery*. <https://apa.sdg4education2030.org>

Percepciones y experiencias de estudiantes y docentes sobre el uso de inteligencia artificial en la autoría académica y el aprendizaje

Perceptions and experiences of students and teachers regarding the use of artificial intelligence in academic authorship and learning

Vicky Noemí Hernández Lool*, Roberto Vladimir Castañon Estacuy,
Jeimy Melissa Medina Alvarado, Jeniffer Ivonne Morales Serrano

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

*Autor a quien se dirige la correspondencia: cursosvickyhernandez@gmail.com

Recibido: 21 de febrero de 2025 / Aceptado: 11 de junio de 2025

Resumen

La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la educación transformó significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su uso genera beneficios y desafíos percibidos tanto por estudiantes como por docentes. En esta investigación se tuvo como objetivo identificar las percepciones y experiencias respecto al uso de la IA en la autoría asistida de trabajos académicos y su impacto en el aprendizaje. Se llevó a cabo un estudio mixto con predominancia cualitativa, basado en un diseño explicativo secuencial y con un enfoque exploratorio-descriptivo. Los resultados evidenciaron diferencias y coincidencias en las percepciones, condicionadas por factores como la experiencia docente, la generación, el nivel de competencia tecnológica y el compromiso ético. Se reconocieron beneficios en cuanto al aprendizaje y la productividad, pero también se manifestaron preocupaciones sobre el plagio, la deshumanización del proceso educativo y el uso inadecuado de las herramientas. Se subrayó la necesidad de un enfoque ético y reflexivo en el uso de la IA, promoviendo su empleo responsable en el ámbito académico. El principal aporte de esta investigación fue evidenciar la necesidad urgente de integrar la formación ética y tecnológica en el uso de la IA dentro del currículo de formación docente, con el fin de garantizar un aprendizaje significativo y una práctica profesional responsable.

Palabras clave: Formación de docentes, alfabetización digital, pensamiento crítico, integridad académica, acceso a la tecnología

Abstract

The integration of artificial intelligence (AI) into education significantly transformed the teaching-learning process. Its use brought benefits and challenges perceived by both students and teachers. This study aimed to identify perceptions and experiences regarding AI-assisted authorship of academic work and its impact on learning. A mixed-method approach was applied, predominantly qualitative, using a sequential explanatory design and exploratory-descriptive focus. Results indicated differences and commonalities influenced by teaching experience, generational factors, technological competence, and ethical commitment. The advantages of AI for learning and academic productivity were acknowledged, while concerns about plagiarism, dehumanization of the educational process, and misuse of technological tools were also expressed. A thoughtful, ethical approach to AI use was deemed essential to foster responsible academic practices.

The main contribution of this study was to highlight the urgent need to incorporate ethical and technological training in AI use into teacher education curricula, to ensure meaningful learning and responsible professional practice.

Keywords: Teacher education, digital literacy, critical thinking, academic integrity, access to technology



Introducción

En el ámbito educativo, la inteligencia artificial (IA) cobró cada vez más relevancia en los últimos años. Su incorporación genera múltiples oportunidades tanto para docentes como para estudiantes, pero también presenta diversos desafíos, entre ellos las preocupaciones éticas y la necesidad de actualización constante para adquirir nuevas habilidades tecnológicas (Bostrom & Yudkowsky, 2014). En este contexto, resulta indispensable comprender cómo las innovaciones tecnológicas impactan en la educación universitaria. Por ello, esta investigación se planteó responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las percepciones de docentes y estudiantes sobre el uso de la inteligencia artificial en la autoría asistida de sus trabajos académicos?

El objetivo consistió en identificar las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes respecto al uso de la IA en la autoría asistida de trabajos académicos y en los procesos de aprendizaje de estudiantes del profesorado y licenciatura en enseñanza de la Física Matemática, Lengua y Literatura, y Química y Biología de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Esto obedece a que la integración de la IA en la educación superior plantea un dilema complejo entre sus oportunidades y sus desafíos (Vera, 2023).

La investigación se desarrolló con un enfoque mixto, de énfasis cualitativo, y adoptó un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). Según Hernández Sampieri et al. (2014), “este diseño se caracteriza por recabar y analizar datos cuantitativos, seguido de una etapa de recolección y análisis de datos cualitativos” (p. 554), lo que permitió orientar la fase cualitativa a partir de los hallazgos cuantitativos.

Los resultados constituyeron un punto de partida para identificar, en primer lugar, la preferencia de los estudiantes por el uso de la IA; luego, las oportunidades percibidas tanto por docentes como por estudiantes; y, finalmente, las tensiones asociadas a su implementación. A partir de ello, se propuso la actualización de elementos conceptuales y metodológicos en los programas de estudio, con el fin de fortalecer el perfil de egreso de los futuros docentes y licenciados. Esta mejora impactará directamente en la calidad educativa del nivel medio, ámbito principal de desempeño de los egresados de la EFPEM, y contribuirá al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, vinculado con la calidad educativa.

Materiales y métodos

El estudio tuvo un alcance exploratorio, descriptivo y explicativo. Se utilizó la triangulación de técnicas: encuestas, entrevistas y grupos focales, así como la confrontación de perspectivas entre docentes y estudiantes de las licenciaturas mencionadas. La muestra fue intencionada y no probabilística, conformada por estudiantes de las carreras con mayor trayectoria y población en la EFPEM, licenciaturas en: Enseñanza de Física Matemática, Idioma Español y Literatura, y Química y Biología, así como docentes que imparten clases en dichas áreas. La ejecución del proyecto duró desde febrero a octubre de 2024.

Recolección de datos

El muestreo utilizado fue intencional, no probabilístico y por conveniencia. Las mismas quedaron autodefinidas por la participación voluntaria; eso se hizo con base a lo que plantea Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes indican que la muestra sugerida para estudios fenomenológicos es de diez sujetos, cantidad superada en el estudio. Se tomaron en consideración los siguientes criterios muestrales para el caso de estudiantes y para la aplicación de una encuesta, quedando de la siguiente manera:

- (a) Estudiantes de las carreras de mayor antigüedad
- (b) Estudiantes matriculados en el ciclo académico 2024
- (c) Hombres y mujeres
- (d) Estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del Idioma Español y Literatura, en la enseñanza de Matemática y Física o la licenciatura en la enseñanza de Química y Biología
- (e) Participación voluntaria

En la etapa cualitativa y para la realización de grupos focales, se tomó en cuenta a los estudiantes que participaron en la encuesta y que manifestaron su deseo de intervenir en los mismos, por lo que se les contactó a través de su correo electrónico.

En el caso de los docentes, se realizaron entrevistas y la muestra se eligió de manera intencionada, siendo el criterio de inclusión:

- (a) Docentes de las tres carreras seleccionadas, tanto titulares como interinos
- (b) Hombres y mujeres
- (c) Que voluntariamente deseen participar

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos se planteó una estrategia de triangulación de técnicas: encuestas, grupos focales y entrevistas. La encuesta, diseñada en un formulario digital, fue dirigida a estudiantes de las carreras seleccionadas; los grupos focales se desarrollaron con estudiantes pertenecientes a la segunda muestra, utilizando una guía de preguntas estímulo; y las entrevistas se aplicaron a docentes, empleando una guía específica para este grupo. Esta diversidad metodológica permitió obtener una visión más completa del fenómeno investigado, al integrar perspectivas cuantitativas y cualitativas.

Todos los instrumentos fueron validados antes de su aplicación mediante dos procedimientos: prueba piloto y juicio de expertos. Las encuestas fueron sometidas a una prueba piloto con estudiantes de las licenciaturas en Educación Bilingüe Intercultural y de las áreas Económico-Contables. Esta validación se realizó de forma presencial, y los participantes leyeron cada pregunta, aportando sugerencias para mejorar ítems que resultaban poco claros o ambiguos. Por su parte, las guías cualitativas (entrevistas y grupos focales) fueron revisadas por tres expertos: un especialista en redacción, un pedagogo y un investigador con experiencia metodológica, quienes evaluaron los instrumentos mediante una lista de cotejo y ofrecieron comentarios para mejorar la claridad, pertinencia y profundidad de las preguntas. Una vez analizadas todas las observaciones y realizadas las modificaciones correspondientes, se procedió a la aplicación oficial de los instrumentos, posterior a la firma o autorización del consentimiento informado por parte de los participantes.

La recopilación de la información se llevó a cabo mediante medios digitales y presenciales, de acuerdo con las características de cada técnica y la disponibilidad de los participantes. La encuesta se aplicó mediante un formulario de Google; para facilitar el acceso, se entregó de forma presencial un código QR que permitía escanear y completar el formulario en línea. Los grupos focales se realizaron a través de plataformas como Zoom y Google Meet, según la preferencia de los estudiantes. En el caso de las entrevistas con docentes, estas se efectuaron mayoritariamente de manera presencial y, en algunos casos, por correo electrónico, cuando así lo solicitaron los participantes.

Procesamiento y análisis de información

Para el procesamiento de los datos cuantitativos, se utilizó la plataforma Jamovi, mediante la cual se realizaron análisis descriptivos y correlaciones que permitieron generar tablas y gráficos sobre las preferencias de los estudiantes respecto al uso de la inteligencia artificial, así como sobre otras variables alineadas con los objetivos del estudio. Esta fase inicial ofreció una visión general de las tendencias y sirvió como base para orientar la exploración cualitativa.

En esta etapa, se garantizó el consentimiento informado a través del mismo formulario digital, el cual incluía una explicación clara sobre el carácter voluntario de la participación y el respeto al anonimato. Solo quienes aceptaron las condiciones pudieron continuar con el formulario, y durante la depuración de datos se eliminaron las respuestas de aquellos participantes que no otorgaron su consentimiento.

En cuanto al tratamiento de los datos cualitativos, también se aseguró el consentimiento informado de manera diferenciada según el grupo participante. A los estudiantes se les leyó el consentimiento al inicio de la sesión, y quienes estuvieron de acuerdo levantaron la mano como señal de aprobación. En el caso de los docentes, se les entregó un documento escrito de consentimiento informado, el cual firmaron antes de iniciar las entrevistas. Todas las sesiones fueron grabadas con autorización de los participantes.

Las grabaciones fueron posteriormente transcritas y sistematizadas en hojas de cálculo, y luego organizadas por pregunta en documentos de Word para su análisis. Se realizó una depuración inicial del material, seguida de un proceso de codificación y categorización temática. A través del conteo de frecuencias y la identificación de patrones de respuesta, se elaboraron notas analíticas que permitieron interpretar en profundidad los significados expresados. Este análisis se llevó a cabo con el apoyo de la herramienta QCMap, lo que facilitó la organización rigurosa de la información.

Finalmente, los resultados de ambas fases fueron analizados y discutidos a la luz de estudios previos y del marco teórico pertinente, lo que permitió contrastar, enriquecer o matizar los hallazgos y generar una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno investigado.

Resultados

En el estudio se abordó el uso de la IA en el ámbito académico, explorando la percepción de estudiantes y docentes de EFPEM, en cuanto al uso de la IA como autoría asistida a los trabajos académicos, además se indagó sobre las oportunidades y las tensiones que esto conlleva.

En el primer aspecto, se evidenciaron opiniones divididas, relacionadas a la preferencia al uso de la IA en la elaboración de trabajos académicos. Ante esto, fue necesario considerar que la población estudiantil de la EFPEM se encuentra conformada tanto por estudiantes en el ejercicio docente y otros que aún no se desempeñan como formadores. Así, los encuestados que no ejercen la docencia en el nivel medio muestran estar en desacuerdo en la preferencia al uso de la IA en la elaboración de trabajos académicos, mientras que aquellos que ya laboran como docentes dudan sobre su uso manifestando no estar de acuerdo ni en desacuerdo.

Tabla 1*Preferencia de IA en estudiantes según experiencia docente*

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
Preferencia	No	41	39.3	41.0	13.4	2.09
	Sí	109	41.5	41.0	10.2	0.981

Nota. La prueba de Levene para homogeneidad de varianzas indica un valor $p < 0.05$, por lo tanto, la diferencia de medias es significativa, permitiendo inferir que el estatus de ejercer docencia condiciona a la neutralidad la preferencia en el uso de IA en la elaboración de trabajos académicos.

Por medio de la encuesta, los estudiantes manifestaron el uso que le dan a la inteligencia artificial. de la cual, el 37.3% de encuestados percibe la IA únicamente como un apoyo para la aprobación de cursos; además, el 32% opina que es una amenaza para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Los encuestados también manifestaron que representa una experiencia de aprendizaje deshumanizada (13.3%), y un 9.3% afirma que la IA desinforma y crea retroceso en el aprendizaje.

Además, el 8.1% de los encuestados tiene percepciones diversas en las que destacan que la IA “es una herramienta de doble filo, es un gran apoyo para el desarrollo de ideas que nos permite crear actividades o tener más información sin tanta inversión de tiempo. Pero puede resolver tareas donde el estudiante no aprende”.

Asimismo, los estudiantes hablaron sobre los beneficios que la IA conlleva. En la siguiente tabla se muestran los beneficios señalados por ellos apuntando como primer lugar los recursos innovadores que la IA ofrece para afianzar el aprendizaje, seguido por la optimización del tiempo y esfuerzo en la elaboración de sus tareas, aumentando así la productividad. Las citas de entrevistas fueron codificadas para garantizar el anonimato de los participantes, utilizando la nomenclatura *E* para estudiantes y *D* para docentes, seguidas de un número correlativo (p. ej., Estudiante E1, Docente D1).

Tabla 2*Beneficios del uso de la IA identificados por estudiantes*

Principales beneficios de la IA	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Aumenta la productividad de las tareas.	15	10.0%	10.0%
Ayuda a identificar áreas de mejora en los diversos cursos.	25	16.7%	26.7%
Ofrece recursos innovadores para afianzar el aprendizaje.	58	38.7%	65.4%
Optimiza el tiempo y esfuerzo en la elaboración de tareas.	48	32.0%	97.4%
Otros	4	2.6%	100.0%

Nota. En “otros” se agrupan respuestas que no expresan ideas relacionadas con el beneficio del uso de la IA.

En la misma línea, varios docentes coincidieron en que esta puede ser una herramienta valiosa para fomentar el aprendizaje. Como señaló uno de ellos: “Considero que como docentes no se puede ir en contra de los avances tecnológicos, más bien, es de aprovechar los recursos y hacer uso de la didáctica para crear actividades donde los estudiantes demuestren sus conocimientos y pensamiento crítico” (Docente D1). De igual manera, otro docente indicó: “Considero que puede ser una herramienta positiva de la cual se pueden valer los estudiantes como parte del complemento de sus tareas” (Docente D2).

Por su parte, los estudiantes también expresaron percepciones diversas sobre el uso de la IA, destacando su carácter ambivalente: “Es una herramienta de doble filo, es un gran apoyo para el desarrollo de ideas que nos permite crear actividades o tener más información sin tanta inversión de tiempo. Pero puede resolver tareas donde el estudiante no aprende” (Estudiante E1).

Finalmente, casi una quinta parte de los encuestados opina que la IA brinda información errónea y promueve la aplicación de antivalores. Tal como lo muestra la tabla siguiente:

Tabla 3

Desventajas del uso de la IA en la elaboración de trabajos académicos

Desventaja	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Brinda información errónea.	23	15.3 %	15.3 %
Brinda mayor posibilidad de plagio y/o usurpación de ideas.	75	50.0 %	65.3 %
Promueve la aplicación de antivalores.	6	4.0 %	69.3 %
Refuerza prácticas antiéticas en el ejercicio académico.	46	30.7 %	100.0 %

Nota. La opinión de los entrevistados demuestra que el plagio se considera como la mayor desventaja del uso de la IA en la elaboración de trabajos académicos.

En cuanto a los datos recopilados en los grupos focales, los estudiantes manifestaron que muchos de sus compañeros tienen temor a utilizarla debido al desconocimiento. “Hay temor de utilizar herramientas tecnológicas que no conocemos” (Estudiante E2). Además, expresaron el miedo a ser reemplazados: “Yo creo que también está el miedo a ser reemplazado, el miedo a que una aplicación de IA me reemplace...” (Estudiante E3).

El temor, según los estudiantes, se relaciona también con factores generacionales. Una participante expresó: “Las maestras más jóvenes la dominan mejor; por mi parte, sí tengo un poco de miedo a utilizarla” (Estudiante E4). Asimismo, se evidenció resistencia al cambio educativo: “Yo considero que una de las cosas que nos afecta es que nos enseñaron a aprender con los recursos de otra época” (Estudiante E5), mientras que otro participante señaló: “Las personas mayores son muy cerradas, desconfían de la IA...” (Estudiante E6).

La ética y los valores morales constituyen otro eje de tensión. Un estudiante confesó: “Como universitarios, algunos trabajamos y casi no tenemos tiempo, entonces lo que hacemos es copiar y pegar sin analizar, y no debería ser así” (Estudiante E7).

Asimismo, se identificó un impacto en el desarrollo del pensamiento crítico. Un participante relató: La IA ha cambiado las cosas. Ahora ya no se desarrolla el pensamiento crítico, ni se lee ni se escribe para estudiar... En lugar de avanzar en la educación, nos estancamos porque la IA nos saca del apuro, pero no aprendemos. (Estudiante E8)

El factor económico también emergió como una limitante. Una estudiante expresó: “Me he dado cuenta de que en la EFPEM no tienen, por ejemplo, computadoras con internet de banda ancha” (Estudiante E9). Otro participante añadió: “Varias personas van a la EFPEM a hacer tareas...” (Estudiante E10).

La falta de instrucción tecnológica fue otro aspecto señalado: “Yo no sabía que existían este tipo de herramientas, no hay instrucción” (Estudiante E11), mientras que otra estudiante mencionó: “Casi no estoy tan familiarizada con la tecnología” (Estudiante E12). En este sentido, destacaron la necesidad de formación: “Es un reto que todos se pongan al mismo nivel...” (Estudiante E13) y “Pienso que la EFPEM con Moodle es una buena base para brindar capacitaciones...” (Estudiante E14).

Por su parte, los docentes también señalaron puntos de tensión similares. Un profesor comentó: “El riesgo es que se acomoden y no se esfuercen por mejorar su redacción...” (Docente D3). Asimismo, indicaron que la IA puede generar errores: “Una desventaja es que, si la entrada no está bien redactada..., la IA puede generar información errónea” (Docente D4).

El aspecto ético fue uno de los más relevantes para los docentes. Al respecto, uno de ellos señaló: “He visto personas que han roto su ética...” (Docente D5). Además, enfatizaron la necesidad de regulación institucional.

En relación con las condiciones materiales, un docente comentó: “Algunos de nuestros estudiantes no tienen acceso a una computadora...” (Docente D6).

Finalmente, los docentes reconocieron la necesidad de actualización profesional: “Tarde o temprano, las universidades... utilizarán la IA..., por lo que nuestra universidad necesita promover la formación...” (Docente D7). En esta línea concluyeron: “La educación es praxis... Si la IA contribuye a transformar al estudiante, el docente también debe prepararse...” (Docente D8).

Discusión

Considerando que la inteligencia artificial (IA) en la educación superior planteaba tanto desafíos como oportunidades para profesores, estudiantes e instituciones educativas (Vera, 2023), resultaba pertinente explorar las percepciones sobre su uso en el EFPEM. Esta investigación abordó las percepciones, razones y preferencias de los estudiantes en relación con la IA en la elaboración de trabajos académicos, así como las oportunidades y tensiones derivadas de su implementación.

Los datos cuantitativos reflejaron que muchos estudiantes utilizaban la IA como una herramienta para aprobar cursos, lo cual generaba inquietudes sobre su impacto negativo en el aprendizaje. Esta visión fue reforzada por el hallazgo de que los estudiantes de generaciones mayores mostraban menor preferencia por su uso, posiblemente debido al desconocimiento o desconfianza hacia la tecnología. Las percepciones negativas se centraron en su capacidad para deshumanizar el aprendizaje, fomentar la desinformación y obstaculizar el desarrollo de habilidades académicas, lo que coincidió con las reflexiones obtenidas en los grupos focales.

En contraste con Briñis Zambrano (2024), quien identificó una actitud favorable hacia la IA en contextos universitarios siempre que se usara de forma ética, este estudio reflejó una visión más crítica, posiblemente influenciada por el doble rol docente-estudiante predominante en el EFPEM. Aun así, existió consenso en que la IA debía utilizarse con responsabilidad y dentro de un marco ético, como también planteó Dumitrescu (2024).

En cuanto a las oportunidades, se destacó el potencial de la IA para fomentar el autoaprendizaje y mejorar la productividad académica. El 56% de los encuestados afirmó haber transformado su forma de aprender gracias a estas tecnologías. Fernández de Silva (2023) y Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban (2022) respaldaron estas ventajas al señalar que la IA permitía adaptar el aprendizaje a ritmos individuales y responder a las exigencias del mercado laboral. Asimismo, el 38% de los estudiantes valoró el uso de herramientas creativas como videos o audios generados por IA.

El rol docente también fue clave en la integración de la IA. Un 72.7% de los encuestados, que ya ejercían como docentes, reconoció su utilidad para facilitar la enseñanza, especialmente en procesos como la corrección automática y el diseño de tareas (Fernández de Silva, 2023). Además, el 32% identificó que la IA optimizaba tiempo y esfuerzo, y un 10% destacó su impacto positivo en la productividad.

Sin embargo, surgieron tensiones significativas. El 37.3% de los estudiantes percibió la IA únicamente como apoyo para aprobar cursos, el 32% como una amenaza para el aprendizaje, y el 9.3% opinó que generaba desinformación. Estas percepciones fueron confirmadas en los grupos focales, donde se señaló que la IA podía facilitar tareas, pero también perjudicar la adquisición de conocimientos. La Universidad SEK (2024) advirtió que su uso irreflexivo comprometía la integridad académica y el desarrollo de habilidades investigativas.

Otro hallazgo crítico fue la percepción del plagio como riesgo principal. El 50% de los estudiantes lo identificó como la principal desventaja, y el 30% lo asoció con prácticas antiéticas. Los docentes compartieron esta preocupación y sugirieron establecer medidas institucionales para fomentar la integridad académica (Universidad SEK, 2024). Asimismo, surgió una marcada preocupación por la falta de formación para el uso adecuado de la IA. Estudiantes y docentes coincidieron en la necesidad de actualizarse y propusieron revisar el currículo académico para incluir formación ética y técnica sobre IA.

Las limitaciones de acceso a dispositivos tecnológicos y a internet también fueron señaladas como barreras para su uso. Algunos estudiantes no utilizaban IA por razones económicas, lo cual generaba desigualdad. Gallent Torres et al. (2023) e Ibarra Martínez et al. (2023) advirtieron sobre la ampliación de la brecha digital y recomendaron garantizar el acceso equitativo a estas herramientas. Además, los docentes notaron que no todos los estudiantes habían incorporado la IA a sus prácticas académicas, posiblemente debido a estas limitaciones.

Finalmente, se identificó una incertidumbre generalizada sobre la fiabilidad de la información generada por IA. El 73.8% de los encuestados consideró necesario verificar dicha información, y un 16.1% la calificó como poco confiable. Ibarra Martínez et al. (2023) alertaron que este tipo de datos erróneos podía debilitar la confianza del estudiante y su proceso de aprendizaje. También se discutió el riesgo de dependencia tecnológica: el uso excesivo de IA en tareas y exámenes podría impedir el desarrollo de habilidades autónomas y críticas (Universidad SEK, 2024).

Los resultados evidenciaron que la IA fue percibida como una herramienta útil, aunque con riesgos considerables si no se integraba adecuadamente en los procesos formativos. Las oportunidades para potenciar el aprendizaje y la enseñanza fueron claras, pero también lo fueron las tensiones derivadas del mal uso, la desinformación y el plagio.

Por lo tanto, se recomienda incluir en los programas del EFPEM cursos específicos sobre el uso ético, técnico y pedagógico de la IA, así como revisar y reformar el currículo institucional para promover una integración consciente y formativa de esta tecnología en la práctica académica.

Agradecimientos

Este artículo presenta resultados de la investigación “Percepción y experiencia de docentes y estudiantes sobre inteligencia artificial en la autoría asistida de trabajos académicos y el aprendizaje” cofinanciada por el Fondo de Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 2024, número de partida presupuestaria 4.8.63.5.99

Referencias

- Ayuso-del Puerto, D., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347–362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Aparicio Gómez, O. Y., & Aparicio Gómez, W. O. (2024). Consideraciones éticas para el uso académico de sistemas de inteligencia artificial. *Revista Internacional de Filosofía Teórica y Práctica*, 4(1), 175–198. <https://doi.org/10.51660/riftp.v4i1.95>
- Briñis Zambrano, A. (2024). Beneficios y limitaciones en docentes y estudiantes universitarios salvadoreños sobre el uso de IA en procesos de enseñanza-aprendizaje. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-368>
- Dumitrescu, D. (2024). Aprendizaje basado en las preferencias humanas: un estudio piloto sobre la percepción de los estudiantes sobre el uso de la IA y ChatGPT. *Interacción Y Perspectiva*, 14(3), 620–646. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11154746>
- Fernández de Silva, M. del R. (2023). *La inteligencia artificial en educación: Hacia un futuro de aprendizaje inteligente* Escriba, Escuela de Escritores. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/926431.pdf>
- Gallent Torres, C., Zapata González, A., & Ortego Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29(2), 1–21. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Ibarra Martínez, R. L., Caro Morales, J. L., & Pérez González, M. N. (2023). Inteligencia artificial en la educación. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, 7(1), 100–106. <https://doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.136.100-106>
- Universidad SEK. (2024). *El buen uso y la ética de la inteligencia artificial en el aula de clases*. <https://usek.cl/wp-content/uploads/2024/01/EL-BUEN-USO-Y-LA-ETICA-DE-LA-INTELIGENCIA-ARTIFICIAL-EN-EL-AULA-DE-CLASES-CONSOLIDADO-def.pdf>
- Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar*, 4(1), 17–34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84/44>

Prácticas de educación inclusiva, equitativa y de calidad para estudiantes con discapacidad en la educación superior

Inclusive, equitable and quality education practices for students with disabilities in higher education

¹Gabriel Escobar Morales*,  ²Ingrid Lorena Elizondo Quintanilla, ¹Jessica Patricia García Mirón, ¹María José Carranza Padilla

¹Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales “Dr. René Poitevin Dardón”, Escuela de Ciencia Política, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala; ²Sección de Orientación Vocacional, División de Bienestar Estudiantil Universitario, Dirección General de Docencia, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

*Autor a quien se dirige la correspondencia: gabesmorales@gmail.com

Recibido: 1 de agosto de 2024 / Aceptado: 20 de febrero de 2025

Resumen

La educación inclusiva, equitativa y de calidad constituye un objetivo de desarrollo sostenible suscrito por Guatemala. Esta investigación tuvo como propósito determinar el nivel de cumplimiento de dicho objetivo en la Universidad de San Carlos de Guatemala, así como identificar buenas prácticas y promover estrategias pedagógicas acordes con distintas condiciones de discapacidad. Se empleó un enfoque metodológico mixto, integrando el análisis cualitativo con su cuantificación en categorías de frecuencia. Para la recolección de datos se aplicaron encuestas mediante cuestionarios virtuales dirigidos a estudiantes con discapacidad y a docentes, con el fin de contrastar perspectivas. La muestra estuvo conformada por 38 estudiantes con discapacidad (visual, física, auditiva, psicosocial y múltiple) provenientes de 11 unidades académicas del campus central y 5 centros universitarios, así como por 632 docentes de 15 unidades académicas del campus central y 12 centros universitarios. El estudio analizó el nivel de conocimiento docente sobre educación inclusiva, las estrategias más efectivas en la práctica universitaria —especialmente en modalidad virtual— y la existencia de condiciones para fortalecer redes intrauniversitarias de apoyo. Los resultados evidencian avances en el conocimiento docente; sin embargo, su aplicación práctica es limitada. Se identificó la necesidad de implementar programas de capacitación continua. Asimismo, un porcentaje significativo de estudiantes presenta desconocimiento conceptual sobre educación inclusiva, aunque valoran positivamente su enfoque. Se concluye que el fortalecimiento de la educación inclusiva requiere la articulación entre formación docente y participación estudiantil activa.

Palabras clave: Aprendizaje inclusivo, derecho a la educación superior, ajustes razonables, herramientas tecnológicas accesibles, discapacidad y universidad

Abstract

Inclusive, equitable, and quality education is a Sustainable Development Goal endorsed by Guatemala. This study aimed to determine the level of achievement of this goal at the University of San Carlos of Guatemala, as well as to identify good practices and promote pedagogical strategies tailored to different disability conditions. A mixed-methods approach was employed, integrating qualitative analysis with its quantification into frequency-based categories. Data were collected through virtual survey questionnaires administered to both students with disabilities and faculty members, in order to capture perspectives from both groups. The sample consisted of 38 students with disabilities (visual, physical, auditory, psychosocial, and multiple) from 11 academic units at the central campus and 5 regional campuses, as well as 632 faculty members from 15 academic units at the central campus and 12 regional campuses. The study examined faculty knowledge of inclusive education, the most effective teaching strategies —particularly in virtual learning environments— and the existence of conditions to support intra-university networks that strengthen inclusive and quality education. Findings indicate progress in faculty knowledge; however, its practical application remains limited. The results highlight the need for continuous training programs in inclusive education. Additionally, a significant proportion of students lack conceptual understanding of inclusive education, although they generally perceive this approach positively. The study concludes that strengthening inclusive education requires the articulation of faculty training and active student participation.

Keywords: Inclusive learning, right to higher education, reasonable accommodation, accessible technological tools, disability and university



Introducción

A lo largo de la historia, las sociedades han desarrollado diversas formas de explicar y abordar socialmente la discapacidad. En un principio desde la antigüedad a las personas con discapacidad se decía que eran castigo divino, que no eran perfectos, así sucesivamente una serie de terminología y expresiones peyorativas siendo excluidos socialmente, a este modelo o paradigma se le conoce como prescindista o tradicional; en un segundo momento empezó a tenerse un nuevo enfoque denominado médico y rehabilitador, este nace al finalizar la II Guerra Mundial y acá las personas con discapacidad eran objetos de tratamiento y rehabilitación, desde este enfoque se pretendía volverlos a la “normalidad”, es decir que, funcionalmente pudiesen caminar, ver, oír, entre otras funciones físicas. Lo anterior, tal como lo destaca Cruz Vadillo (2016), se evidencia la hegemonía del paradigma médico-rehabilitador, donde coloca a las personas como objetos de caridad y no sujetos de derecho. En el último paradigma denominado modelo social de la discapacidad o de derechos humanos, que aparece a inicios de 1970, se potencializa las capacidades, habilidades y talentos de este grupo de la población, que efectivamente busca en principio una vida independiente (Palacios, 2008). Al respecto, Cruz Vadillo (2016) propone que las entidades públicas y educación superior deben ser accesibles, utilizando acuerdos y convenios de cooperación imperativos en la que se brinde una reconfiguración del aparato gubernamental.

Reflexionando sobre los paradigmas o enfoques históricos de la discapacidad, Agustina Palacios (2008) menciona que a finales del siglo XX y el presente siglo XXI, las personas con discapacidad pasan de ser objetos a ser sujetos de derechos, por lo que, ello nos lleva a conocer y reconocer que, si bien es cierto las personas pueden vivir con alguna condición de discapacidad, denominada deficiencia y que esta puede ser física, sensorial, intelectual y psicosocial (que bajo los elementos de un diagnóstico médico puede ser determinado), la deficiencia pasa a ser secundaria bajo la conceptualización actual, de que lo que condiciona la discapacidad son las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales del ambiente o entorno social que limitan la participación en igualdad de condiciones con las demás, misma que es definida en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas de 2006 (ONU, 2006).

En la observación general del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) de las Naciones Unidas, se hace referencia a cuatro momentos o etapas históricas de la educación para las personas con discapacidad para llegar a una educación inclusiva y las cuales son: Exclusión, Segregación, Integración e Inclusión (CRPD, 2016).

La primera etapa es de exclusión total, quiere decir que el sistema automáticamente deja fuera a las personas con discapacidad, no conoce si existen, donde están y viven, incluso las propias familias los esconden; en cuanto a la segunda etapa que es la de segregación, los estudiantes con discapacidad son separados de los estudiantes sin discapacidad, ubicados en entornos específicos para responder a las necesidades de una o varias deficiencias.

En la etapa de integración, los estudiantes con discapacidad son aceptados o recibidos en las aulas o salones de clase, pero no son tomados en cuenta para su formación escolar al igual que el resto de los estudiantes sin discapacidad, ejemplo, se les deja en un espacio solos, donde el maestro o maestra le dice que juegue con plastilina o que haga bolitas de papel, sin centrarse en la educación formal correspondiente. Finalmente, con la etapa de la inclusión, los procesos formativos para hacer llegar conocimientos se dan bajo principios tales como la accesibilidad, los ajustes razonables, la no discriminación, los asistentes personales, los apoyos de comunicación y de acceso a las nuevas tecnologías de la información; sin embargo, para llegar a ello, es necesario una serie de ajustes a la legislación, políticas públicas, programas, planes donde el sistema educativo realice transformaciones, tanto al equipo docente y administrativo, a las instalaciones, al equipo tecnológico, a reconocer las diversas condiciones de discapacidad y que cada una cuenta con particularidades propias del aprendizaje.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), indica que Educación Inclusiva es un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos y todas los y las estudiantes.” (UNESCO, 2017, p.7).

La UNESCO identifica la inclusión y la equidad como términos clave en la educación inclusiva. La inclusión la define como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.”, y la equidad, que consiste en “asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia” (UNESCO, 2017, p.7).

Para Murillo y Cuenca (2007) entorno a los diversos debates sobre educación de calidad y calidad educativa se centraron los consensos que llevaron a construir cinco dimensiones de dicho concepto, tomando en consideración la equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia, que de faltar alguna de estas prácticamente este derecho fundamental no cumpliría con el quehacer institucional de garantizar un bien público.

También, la UNESCO hace alusión a que la población con discapacidad es de los grupos más marginados y excluidos, por lo que es necesario que las políticas educativas de los países estén orientados a reconocer la importancia de realizar acciones afirmativas para asegurar la calidad de la educación para este grupo.

Educación inclusiva y de calidad en la educación superior

Una de las áreas que hay que fortalecer en el ámbito de la educación superior, es la educación inclusiva y de calidad para personas con discapacidad, principalmente a nivel práctico, es decir, no solo conocer la situación sino determinar cuáles son los ajustes razonables que se deben implementar en el ejercicio docente.

Se ha observado en las conversaciones con docentes de diversos niveles, que a nivel general en Guatemala y en la región, los programas de actualización docente aún carecen de estar al día en este enfoque. Un ejemplo lo menciona Zúñiga Reyes (2002), respecto a los programas de actualización docente en México, indicando que estos programas en su mayoría no son creados con un diagnóstico previo para determinar las necesidades, sino solo con temas con demanda aislada o como copia de lo realizado en otros países; reflexiona que estos programas deben de ser coherentes con las necesidades reales y ser pertinentes con el momento social e histórico del país, ya que un plan de formación y actualización docente bien planificado es fundamental, no solo por los recursos institucionales que ello implica, sino para que tales programas generen los cambios institucionales, sociales y personales propuestos.

Para Zúñiga Reyes (2002), los programas de actualización docente son fundamentales por los recursos institucionales que ello implica y donde el profesor es clave más allá del aula, cuestiones que repercuten en el estudiante y su práctica profesional, donde los recursos humanos que implementan tales programas generan los cambios institucionales, sociales y personales.

Por su parte, Barrientos de Bojórquez (2024), refiere que el desarrollo de programas de profesionalización docente son prioridad debido a los desafíos de la educación actual, bajo aspectos de trabajo colaborativo, que demanda construcción conjunta y sobre todo elevar los elementos académicos, donde el profesional refleje ese nivel de competencias que posee y transmite el docente. Toda esta preocupación redundante en el ámbito de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.

El ODS número 4, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, demanda que para la población universitaria con discapacidad se desarrollen los diversos aspectos que coadyuven a la mejora de la calidad educativa (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2016, p. 15).

Para el efecto de garantizar una educación de calidad, es importante y fundamental el desarrollo del estudiante, respetando su identidad, su propia cultura e idioma, como elementos que influyen en la educación inclusiva (Cortés Díaz, et al., 2021).

El acceso a la educación es básico para el desarrollo de un país, por ello, las instituciones gubernamentales que se encargan de los procesos educativos deben establecer estrategias para que todos los grupos de la población, principalmente los que están en mayor desventaja, puedan acceder. Al respecto, “El acceso a una educación de calidad para todos y todas, demanda la necesidad de contar con los recursos didácticos apropiados para atender eficiente y eficazmente a la diversidad del alumnado en el aula y en especial a estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad” (MINEDUC, junio 2009, p. 4).

La situación general de Guatemala es compleja por sus diversos índices de pobreza y extrema pobreza, aspectos que redundan en el desarrollo social, tal como fue evidenciado por el XII Censo de población y VII de vivienda (INE, 2018), en el que refiere un 18% de analfabetismo en personas sin discapacidad y para la población con discapacidad un 39%, dato alarmante que se ve reflejado a nivel universitario, en el cual las mujeres se encuentran en mayores desventajas, sobre todo si son de pueblos mayas, según refiere la Encuesta de condiciones de vida (ENCOVI 2023), un 57.7% es el índice reflejado bajo parámetros de efectos de pobreza multidimensional, en la que no se tiene acceso a salud, educación, empleo y estos últimos como los pilares fundamentales de la pobreza (INE, 2023). Es por ello que resulta necesario dar seguimiento a los servicios educativos que se prestan a la población con discapacidad y a las oportunidades de acceso a la educación superior.

En Guatemala la perspectiva de educación inclusiva no es una práctica común con los recursos didácticos, humanos, materiales, tecnológicos, siguen sin ser expuestos a todos los niveles y según las condiciones de discapacidad, donde dicha población va en incremento, según el XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda de 2018 con datos establecidos en 2019 (INE, 2019) la prevalencia de discapacidad es de 10,38% que es un aproximado de 1,4 millones de personas, donde un mínimo porcentaje 0.001% aspira a estudios universitarios; en tal sentido, debe ponerse énfasis como universidad pública única en su naturaleza los recursos financieros oportunos para resolver los problemas nacionales, tal y como lo reza la misión y visión de dicha casa de estudios.

Respecto a datos en la educación superior de personas con discapacidad, la Universidad de San Carlos de Guatemala no tiene publicaciones recientes de estadísticas de la población estudiantil, la última publicación fue el Informe estadístico estudiantil USAC 2019, realizado por el departamento de Registro y Estadística de la Universidad de San Carlos de Guatemala, se presentan resultados de la encuesta virtual donde participaron 147,558 estudiantes, representando el 74.52% de la población estudiantil inscrita ese año. Respecto a los datos de la población universitaria en condiciones de discapacidad, se tiene la siguiente información: El 2.3% de encuestados (112 estudiantes) manifestó dificultad permanente para caminar y subir escalones; el 0.6% (54 estudiantes) indicó dificultad para utilizar sus brazos, manos o tienen prótesis; el 18% (800 estudiantes) indica que tiene dificultad para ver, aún si utiliza lentes; el 1.5% (71 estudiantes), manifestó dificultad permanente para oír aún si utiliza audífonos. De este grupo de estudiantes con dificultades para escuchar, indicó que utiliza estas formas de comunicación: lenguaje de señas 2.2% oralizar y lectura labio facial 15.6%, ambas formas de comunicación 13.3%, ninguna 68.9 %. Con respecto a los trastornos de talla y peso, el 5.44% de la totalidad de estudiantes encuestados presentan alguna de estas condiciones (sobrepeso, sobretalla y acondroplasia), de los cuales el 2.24% son hombres y el 3.19% son mujeres. Se evidencia que el 4.67% de los encuestados presentan la condición de sobrepeso. También se consultó a los estudiantes si contaban con diagnóstico médico sobre alguna de estas condiciones en el área socioafectiva y cognitiva, dando respuesta afirmativa 4,496 estudiantes que representan el 3% de la población encuestada: trastorno de ansiedad

es el de mayor presencia en 2,234 estudiantes; el trastorno del espectro autista que tiene una elevada incidencia en el sector departamental (312 estudiantes) y en la capital (75 estudiantes). Otras condiciones identificadas: Asperger, depresión mayor, esquizofrenia, síndrome de Down, autismo, trastorno de personalidad y otros (USAC, 2019).

Según lo anterior, se evidencia presencia de población con discapacidad a nivel de educación superior. Sin embargo, son escasos los trabajos de investigación que incluya información sobre educación inclusiva universitaria para personas con discapacidad en Guatemala. La investigación de la cual se basa este artículo, denominada “Educación inclusiva, equitativa y de calidad, en la Universidad de San Carlos de Guatemala” (2021), tuvo como objetivo principal el determinar el nivel de educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad en la única universidad pública del país, indagando principalmente sobre las prácticas inclusivas o estrategias según la condición de discapacidad que realizaban los docentes, principalmente con la coyuntura derivada de las medidas para evitar el contagio del COVID-19, que significó el trasladar la enseñanza a todos los niveles de enseñanza a la modalidad virtual, pero sin que los docentes tuvieran un período prudente de formación para diseñar cursos en línea y menos que contemplaran estrategias para asegurar la inclusión de personas con discapacidad.

El estado de emergencia que inició tras la aparición del COVID-19 en Wuhan, China en diciembre 2019 y de su propagación a nivel mundial (que hiciera que se convirtiera en la pandemia del siglo veintiuno), provocó que se tomaron medidas de restricción de contacto social, para evitar el contagio masivo. Dentro de estas restricciones está la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, incluyendo el universitario, dando las instrucciones a los centros educativos de continuar las clases en modalidad virtual.

Junto con el derecho a la salud y al trabajo, el derecho a la educación es uno de los derechos prioritarios que las organizaciones internacionales y los estados se esfuerzan por mantener y promover. Sin embargo, aunque la educación virtual no es nueva en el contexto, no todos los docentes ni estudiantes estaban acostumbrados ni preparados para esta modalidad. En todo caso, la modalidad virtual ofrece oportunidades únicas para realizar ajustes razonables en metodologías de enseñanza aprendizaje a personas con discapacidad, más fácilmente que de forma presencial.

No obstante, en modalidad virtual se evidencia otras barreras aparte del desconocimiento del uso de herramientas tecnológicas o falta de práctica de docentes y estudiantes, como lo son que no todos tienen acceso a tecnologías como computadoras personales o internet.

Para una educación a distancia inclusiva y de calidad, se necesitará de al menos: (a) Infraestructuras digitales en donde tanto docentes como estudiantes tengan el equipo necesario para acceder a clases virtuales; (b) Desarrollar programas de enseñanza aprendizaje en plataformas virtuales que puedan continuar siendo una modalidad válida de aprendizaje, no solo utilizada para emergencias como la de la pandemia del COVID-19; (c) Que la formación digital para la comunidad educativa sea constante, tanto a docentes como a estudiantes, incluyendo conocimiento y manejo de tecnologías de asistencia; (d) Crear programas de refuerzo grupales e individualizados para estudiantes que les haya sido difícil mantener el acceso a las clases digitales, por diversas razones: sin acceso a tecnología, internet, más tiempo necesario. (Ayuda en acción, 2020)

El enfoque de la educación inclusiva y de calidad establecido tanto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. Estos instrumentos internacionales, asumidos por el Estado de Guatemala, contribuyeron con esta línea de investigación oportunamente, permitiendo determinar el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva, equitativa y de calidad para estudiantes con discapacidad; se hizo referencia a todas las condiciones de discapacidad que presentan los estudiantes de la Universidad de San Carlos, tales como: discapacidad física (personas usuarias de silla de ruedas, de muletas, etc.), discapacidad

psicosocial (por ejemplo, personas con trastornos del espectro autista), discapacidad sensorial (personas con discapacidad visual y discapacidad auditiva, personas con sordoceguera), tomando en cuenta a las personas con ceguera total, baja visión, múltiple discapacidad que incluye la ceguera, e inclusive, personas con discapacidad intelectual

Finalmente, es de resaltar que esta investigación es también un cumplimiento a las Políticas de Atención a la Población con Discapacidad de la Universidad de San Carlos de Guatemala de 2014, la cual efectivamente cuenta con ejes que fueron pertinentes en este proceso a nivel superior, con lo que se generaron avances en el campo de la educación inclusiva de personas con discapacidad en Guatemala.

Entre los estudios previos existentes en esta materia realizados en la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el financiamiento de la Dirección General de Investigación (DIGI), en el año 2017 se realizó el estudio “Inclusión educativa de personas con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala bajo el enfoque interseccional” (Elizondo Quintanilla et al., 2017) que evalúan las condiciones de accesibilidad a la educación superior para la inclusión de estudiantes con discapacidad.

También en el año 2018, siempre con el financiamiento de la Dirección General de Docencia, la Escuela Superior de Arte realizó el proyecto de investigación: “El teatro como herramienta pedagógica para la inclusión” (Castillo & Amaya, 2018), donde se concluye que la dramatización como parte del arte, busca trasladar los diversos enfoques sobre los grupos vulnerables y su exclusión, evidenciado que el teatro es una herramienta que puede apoyar a que poblaciones excluidas como las personas con discapacidad, puedan participar activamente como parte del arte.

Por su parte, Escobar-Morales et al. (2021) determinaron los avances en la inclusión digital de los estudiantes con discapacidad visual en su formación educativa en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Se analizó la implementación de estrategias de educación inclusiva, equitativa y de calidad propiamente, profundizando en identificar acciones concretas y en su aplicación efectiva de parte de los docentes, principalmente en entornos virtuales adaptados como modalidad de enseñanza-aprendizaje, por la coyuntura generada por las medidas de protección para evitar el contagio del COVID-19. Se concluyó que la tecnología es aliada de la educación inclusiva, siempre que se utilicen los recursos de accesibilidad (como inclusión de texto alternativo para describir imágenes y gráficas, página web estructurada con los principios de accesibilidad digital, entre otros).

En el ámbito internacional, Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015), vinculan la temática de educación superior y discapacidad, remarcando la importancia que conlleva la constitución de un colectivo de estudiantes con discapacidad y la relevancia que cobra en la educación superior al tratar el tema de las modificaciones legales que se han trabajado al respecto en España. Los resultados que se obtuvieron reflejan la existencia de una actitud general positiva hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, la cual presenta un incremento en el grupo de iguales no así en la disposición del profesorado en función de la acción docente y realización de adecuaciones curriculares.

Paz, (2018), menciona los cambios sociales y educativos de las últimas décadas y el incremento de las responsabilidades del profesorado en el desarrollo del proceso formativo de los estudiantes a través de prácticas pedagógicas de calidad. Este artículo presenta una revisión bibliográfica, busca analizar de manera descriptiva y crítica la formación del profesorado universitario en el contexto de Latinoamérica, considerando el abordaje a estudiantes con discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, población miembro del sector de diversidad sexual, y emigrantes en la educación universitaria.

Fontana-Hernández y Vargas-Dengo (2018) presentan un estudio titulado “Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica”, con el objetivo de analizar las percepciones y construcciones del personal académico sobre la discapacidad y sus implicaciones en el proceso educativo formativo. Los resultados evidencian que la concepción de discapacidad es elaborada desde un enfoque tradicional que percibe a la

discapacidad como una condición individual, centrada en la persona. Se concluye en la importancia de implementar estrategias de actualización dirigidas al personal académico que aborden temáticas, donde se contemplen los principios de educación inclusiva de personas con discapacidad, con la finalidad de generar un cambio significativo en las prácticas pedagógicas a nivel superior y la didáctica inclusiva.

El estudio “Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de la República de Honduras” (Paz, 2018), plantea los avances presentados, pero se informa que se necesitan mejoras en los mecanismos de acceso, permanencia y egreso para los estudiantes con discapacidad. Presenta como una prioridad la creación de políticas nacionales e institucionales de atención a la diversidad, fundamentadas en propuestas provenientes de diversos colectivos partícipes del sistema educativo. Se describe la situación de la atención a la diversidad en la educación superior en ese país, lo que permite conocer el contexto de las personas con discapacidad, pueblos indígenas, afrohondureños y diversidad sexual. Se persuade para implementar mejoras en la práctica pedagógica y su constante evaluación, con el objetivo de generar cambios significativos en sentido comportamental y metodológico, logrando de esta manera, un proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo en la educación superior.

Por su parte, Melero y colaboradores (2019) analizan las acciones que el profesorado de una universidad española realiza para contribuir a la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Se realizaron entrevistas a veinte docentes, donde se evidencian diferentes acciones que el profesorado practica en ajustes a la metodología, los materiales y la evaluación para transmitir los conocimientos efectivamente a los estudiantes o a la forma de evaluación. La mayoría de docentes manifestó estar satisfecho con sus experiencias con estudiantes con discapacidad y su interés en aprender a realizar los ajustes que fueran necesarios, aunque el éxito también dependió de si los estudiantes les transmitían el tipo de apoyo que necesitaban. En las conclusiones se recomienda la planificación de proyectos docentes que contemplen los principios de diseño universal del aprendizaje.

El estudio en Ecuador denominado “Del mensaje de Salamanca a la educación superior inclusiva: Un itinerario por completares” (Bell et al., 2019), conduce a la reflexión y comprensión del carácter de la educación superior inclusiva para personas con discapacidad como expresión que responde a la necesidad de avanzar en sentido del cumplimiento de los objetivos de este proceso. La investigación se realizó bajo un enfoque mixto en donde se aplicaron métodos científicos en sentido teórico y empírico, con el que se logró el análisis de datos extraídos de registros oficiales y reportes documentados sobre elementos que avalaron el establecimiento de dos subetapas en la educación superior inclusiva: (1) La materialización del cumplimiento de la responsabilidad social y, (2) La renovación y enriquecimiento de los propósitos inclusivos.

Moriña y Carballo (2020) presentan una propuesta dirigida a la mejora de la educación inclusiva en España. Los estudiantes resaltan la necesidad de accesibilidad en los entornos universitarios, procesos de transición y servicios de orientación laboral además del mantenimiento de la buena actitud por parte del profesorado que deberá desarrollar prácticas inclusivas amparándose de la tecnología y la formación constante en temática que se vincula en la inclusión y discapacidad. Las conclusiones del estudio hacen una comparación con trabajos previos en la misma materia proponiendo prácticas inclusivas en la educación superior.

Materiales y métodos

La población objetivo estuvo conformada por estudiantes con discapacidad y los docentes que les impartieron clases en el primer semestre 2021 en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

El estudio inició con acercamientos a los centros universitarios y unidades académicas del área metropolitana de la Universidad de San Carlos de Guatemala, para determinar cuántos estudiantes con

discapacidad se encontraban al momento de la investigación, así como la ubicación de los docentes que les impartieron clases, para luego determinar sus conocimientos en educación inclusiva y de calidad, de las herramientas tecnológicas y de los materiales accesibles o en formatos alternativos facilitados a los estudiantes.

Luego de contar con el diagnóstico situacional, se generaron espacios de intercambio de experiencias y conocimientos teóricos sobre las diversas condiciones de discapacidad y su camino en la educación superior, trasladando así elementos que fortalezcan este proceso de inclusión y la construcción de una red interacadémica entre las diferentes unidades académicas (facultades, escuelas y centros universitarios) en esta línea de trabajo, a través de talleres virtuales coordinados en fases regionales.

El diseño de investigación que se empleó fue el enfoque mixto, puesto que la investigación contempló tanto elementos cuantitativos y cualitativos, aunque se utilizó más el enfoque cualitativo para explorar y describir las experiencias de la población que participó. La parte cuantitativa expresa los datos en mediciones numéricas de frecuencia de respuestas a las preguntas realizadas en las encuestas y otros instrumentos, así como a su expresión en porcentajes. En la parte cualitativa, se enfatiza en la valoración e interpretación de las respuestas a las preguntas enfocadas a describir el fenómeno objeto de estudio, que es la educación inclusiva y de calidad para personas con discapacidad. Así mismo, la elección de la muestra se realizó en base al enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014).

La investigación tuvo un alcance exploratorio, pues se investigó un fenómeno social poco estudiado en Guatemala, desde el enfoque de derechos humanos de las personas con discapacidad, se indagó sobre nuevos conocimientos en relación con las estrategias en educación superior para personas con distintas condiciones de discapacidad y de la disposición de la comunidad universitaria para desarrollar una red interinstitucional en el área. Así mismo, se trabajó con una metodología descriptiva porque también se buscó describir cómo se está evidenciando la educación inclusiva, equitativa y de calidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala, así como las formas en que los docentes están realizando los ajustes razonables a sus metodologías de aprendizaje en sus cursos. (Hernández Sampieri et al., 2014).

Para complementar los datos proporcionados por los docentes, se realizó un mapeo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el fin de determinar si eran estudiantes de primer ingreso o avanzados, nombre de la carrera que estudian, los apoyos técnicos y tecnológicos que utilizaban, los materiales accesibles con los que se contó y si tuvo el apoyo brindado por los docentes y por las bibliotecas o centro de documentación. Así también se integraron los conocimientos sobre los derechos humanos y principalmente el derecho a la educación inclusiva, equitativa y de calidad, que son las rutas de trabajo para lograr una real inclusión académica.

Recolección de datos

El tipo de muestreo empleado fue el no probabilístico o dirigido, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad (Hernández Sampieri et al., 2014) sino de las características de los participantes en relación con el tema de investigación y de su anuencia a participar. En este proyecto, la muestra poblacional fue homogénea conformada por dos grupos, de quienes se obtuvieron tanto datos cualitativos como cuantitativos.:

(A) 632 Docentes de las unidades académicas (centros universitarios, facultades y escuelas no facultativas) de las carreras donde hay presencia de estudiantes con discapacidad en el ciclo 2021.

(B) 38 estudiantes con discapacidad de las unidades académicas que están cursando en el ciclo 2021, para complementar y contrastar la información proporcionada por los docentes.

Técnicas e instrumentos

Para recopilación de información se utilizó la técnica de la encuesta, tanto para docentes como para estudiantes, en cuestionarios con preguntas semiestructuradas en un formato digital, utilizando para tal efecto Google Forms; los cuestionarios o formularios para estudiantes incluyeron videos con interpretación de lengua de señas de Guatemala para cada pregunta, con el fin de asegurar la accesibilidad de la información a personas con discapacidad auditiva.

Figura 1

Ilustración de ítem donde se incluye video con interpretación de lengua de señas de Guatemala

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

2. 1. Género

Marca solo un óvalo.

☐ Masculino

☐ Femenino

☐ Otro: _____



<http://youtube.com/watch?v=LWadxUJQuqw>

Procesamiento y análisis de información

Los datos obtenidos de carácter cuantitativo se condensaron en una base de datos de Microsoft Excel, y se utilizó la estadística descriptiva de distribución de frecuencias para determinar el porcentaje representativo por cada variable, los cuáles se visualizan para una mejor comprensión a través de tablas y figuras en el informe de investigación; esto fue para presentar los resultados de cada pregunta de ambas encuestas, la dirigida a docentes y la de estudiantes.

Para procesar y facilitar el análisis las respuestas cualitativas, se utilizó también una tabla de Microsoft Excel, pero con cuadros de categorías. A través del método fenomenológico se analizaron las opiniones de los participantes, puesto que los datos obtenidos brindaron información diversa de experiencias, por lo que se establecieron las categorías que las representan. El método fenomenológico se enfoca en “las experiencias individuales de los participantes” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 515). Este análisis se fue presentando luego de la presentación cuantitativa, para complementarla y profundizar en las respuestas y su significado, en relación con los objetivos propuestos.

Resultados

La población docente participante fue de 632 personas quienes laboran en 15 unidades académicas del campus central y de 12 centros universitarios de las 42 que hay en la USAC; de este grupo 350 docentes (58.42%) se identificó en el género masculino y 260 (41.14%) en el género femenino y 2 personas no respondió (0.32%). Por otra parte, la población estudiantil que participó en la encuesta fue de 38 personas, 21 estudiantes (55%) identificadas en género masculino y 17 personas (45%) en género femenino. También se encontró que, dentro del grupo docente, se encuentran personas con discapacidad: el 9% (59 docentes) reportó discapacidad visual, 3% (16 docentes) discapacidad física, 0.95% (6 docentes) discapacidad múltiple, 0.47% (3 docentes) discapacidad auditiva y el 0.16% (1) talla baja.

Respecto al conocimiento de los docentes sobre la educación inclusiva en el ejercicio de su labor, 357 respuestas (49%) coinciden en que se refiere a la realización de ajustes razonables en las metodologías de enseñanza. Asimismo, 270 respuestas (37%) indican que consiste en integrar al estudiante en el aula. Por su parte, 46 respuestas (7%) señalan que debe desarrollarse en aulas especiales con educadores especializados, mientras que 44 respuestas (6%) consideran que no corresponde a ninguna de las opciones propuestas. Finalmente, 7 personas (1%) no respondieron a la pregunta.

Tabla 1

Educación inclusiva desde la labor docente es:

Respuestas	Cantidad	%
C. Los docentes realizan ajustes razonables en sus metodologías de enseñanza	357	49
A. Integrar al estudiante en el aula	270	37
B. Aulas especiales con educadores especiales	46	7
D. Ninguna de las anteriores	44	6
Sin responder	7	1
Total	724	100

En relación con la concepción de los docentes sobre quiénes son las personas con discapacidad, 404 respuestas (58.63%) las consideran como personas con capacidades diferentes. Asimismo, 152 respuestas (22.06%) indican que son personas con capacidades especiales, mientras que 122 respuestas (17.71%) las conceptualizan como personas con deficiencias que se enfrentan a barreras del entorno. Por su parte, 7 respuestas (0.58%) las describen como personas “héroes”, y 4 personas (1.02%) no respondieron a la pregunta. Estos resultados sugieren que persiste una concepción inadecuada sobre la discapacidad, dado que únicamente una proporción cercana al 18% reconoce un enfoque acorde con el modelo social, el cual entiende la discapacidad como el resultado de la interacción entre deficiencias físicas, sensoriales, cognitivas o socioemocionales y las barreras del entorno.

Tabla 2*¿Quiénes son las personas con discapacidad?*

Respuestas	Cantidad	%
B. Personas con capacidades diferentes	404	58.63
C. Personas con capacidades especiales	152	22.06
A. Personas con deficiencias que se enfrentan a barreras del ambiente	122	17.71
Sin responder	7	1.02
D. Personas héroes	4	0.58
Total	689	100

El apoyo de la tecnología contribuye a la reducción de barreras que enfrentan las personas con discapacidad. En este sentido, se consultó a los docentes sobre las tecnologías que consideran útiles para el desarrollo de la educación inclusiva. Los resultados muestran que 502 respuestas (67.93%) señalan que todas las opciones propuestas son correctas. Asimismo, 99 respuestas (13.40%) indican que el uso de computadoras, tabletas y teléfonos celulares puede apoyar este proceso. Por su parte, 41 respuestas (5.55%) mencionan el software de asistencia, mientras que 40 respuestas (5.41%) refieren el uso de la línea braille y 37 respuestas (5.00%) el empleo de grabadoras digitales. Finalmente, 17 respuestas (2.30%) consideran que ninguna de las opciones sugeridas es adecuada y 3 personas (0.41%) no respondieron a la pregunta.

Tabla 3*¿Qué tecnologías cree que pueden apoyar el proceso de educación inclusiva?*

Respuestas	Cantidad	%
E. Todas son correctas	502	67.93
A. Computadoras, tablets, celulares	99	13.40
B. Software de asistencia	41	5.55
C. Línea Braille	40	5.41
D. Grabadoras digitales	37	5
F. Ninguna es correcta	17	2.30
Sin responder	3	0.41
Total	739	100

En el marco de la educación virtual, predominante durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19, se indagó si los docentes comprenden qué es un salón virtual inclusivo. Los resultados evidencian que 370 respuestas (56%) consideran que todas las opciones propuestas son correctas. Asimismo, 202 respuestas (31%) indican que debe implicar el uso de plataformas con recursos de accesibilidad, tales como subtítulos, videos con recuadro de lengua de señas y texto alternativo en imágenes. Por su parte, 56 respuestas (9%) señalan que se trata de plataformas en las que todas las personas pueden ingresar, mientras que 29 respuestas (4%) refieren que deben contar con documentos accesibles o alternativos.

Tabla 4*El salón virtual inclusivo*

Respuesta	Cantidad	%
D. Todas son correctas	370	56
C. Plataformas con recursos de accesibilidad (subtítulos, videos con recuadro de Lengua de Señas, texto alternativo en imágenes posteadas)	202	31
A. Plataformas donde todos y todas pueden ingresar.	56	9
B. Plataformas que cuentan con documentos accesibles o alternativos.	29	4
Total	657	100

Asimismo, se indagaron conceptos relacionados con ajustes razonables, accesibilidad y buenas prácticas docentes orientadas a favorecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Ante la pregunta sobre cómo han brindado apoyo a estudiantes con discapacidad, 214 respuestas (15%) señalan que comparten presentaciones en PowerPoint y otros recursos didácticos. De igual forma, 174 respuestas (12%) indican que proporcionan documentos en formatos accesibles, mientras que 165 respuestas (12%) refieren el uso de herramientas de asistencia tecnológica. Cabe destacar que 165 personas (12%) no respondieron a la pregunta.

Por su parte, 162 respuestas (11%) indican que permiten a los estudiantes tomar fotografías o grabar las clases en audio y/o video, y 151 respuestas (11%) señalan que brindan tutorías. Asimismo, 110 respuestas (8%) mencionan la ampliación de los tiempos de entrega en trabajos o evaluaciones, mientras que 107 respuestas (7%) refieren la elaboración de evaluaciones accesibles según la condición de discapacidad. En la misma proporción, 96 respuestas (7%) indican que ofrecen explicaciones ampliadas sin el uso de herramientas tecnológicas.

En menor proporción, 25 respuestas (2%) evidencian conocimientos básicos de lengua de señas para la comunicación con estudiantes, mientras que 24 respuestas (2%) señalan no brindar apoyo directo, dado que el estudiante cuenta con apoyo externo (compañeros o familiares). Finalmente, 10 respuestas (1%) indican no otorgar un trato diferenciado, al considerar que el estudiante debe resolver sus dificultades de manera autónoma.

Por otra parte, una proporción mayoritaria de docentes, equivalente al 80%, considera que los compañeros de clase forman parte de la educación inclusiva, al constituirse como un apoyo dentro del entorno social y como actores relevantes en la promoción de la convivencia igualitaria, el intercambio de experiencias y la sinergia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el conocimiento sobre adecuaciones curriculares, 396 personas (63%) indican conocer cómo realizarlas, mientras que 222 personas (35%) señalan no tener claridad al respecto y 14 personas (2%) no respondieron a la pregunta. Aquellos docentes que refieren poseer dicho conocimiento indican que lo aplican mediante el diseño de un currículo adaptado a las necesidades del estudiante con discapacidad, considerando actividades, contenidos, metodologías e instrumentos de evaluación a partir del análisis del perfil del estudiante. Asimismo, mencionan la importancia de una actitud empática, el enfoque multidisciplinario, el apoyo de profesionales de la psicología, el uso de formatos proporcionados por el Ministerio de Educación y la asesoría del Departamento de Orientación Curricular de la División de Desarrollo Académico, en concordancia con los lineamientos establecidos en el Acta 25-96 del Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Otros docentes señalan la implementación de medidas como la ampliación de tiempos, la planificación en formatos accesibles, el uso de la lengua de señas para garantizar la comunicación, la realización de asesorías personalizadas, la adaptación de evaluaciones a formatos accesibles y el ajuste de la planificación didáctica.

Finalmente, 26% de los docentes indica haber recibido capacitaciones en educación inclusiva, mientras que una amplia mayoría, correspondiente al 95%, manifiesta interés en ampliar sus conocimientos sobre el tema.

Perspectiva estudiantil con discapacidad

Sobre los principales datos proporcionados por el grupo estudiantil con discapacidad, para el desarrollo de su vida universitaria, mencionan que se enfrenta a diversas barreras actitudinales de sus docentes, compañeros y compañeras de clase, entre otros que juntamente con las barreras de infraestructura, inaccesibilidad a materiales bibliográficos, falta de metodologías y estrategias de educación inclusiva, limitan el continuo avance en su formación profesional, donde las tecnologías son un recurso actual que facilita de cierta manera la educación universitaria en busca de principios de equidad y calidad, tal cual fue abordado en este estudio, el cual frente a la crisis sanitaria vivida por COVID-19 sigue siendo una realidad.

Sobre datos demográficos de los estudiantes encuestados, el 55% se identifican con el género masculino y el 45% con el género femenino, aspecto por demás relevante, tomando en consideración lo difícil que es para las mujeres formar parte de este nivel de formación profesional y todo lo que existe en desventaja a las mujeres con discapacidad en la Universidad, demostrando así, que cada vez son más personas con discapacidad que ingresan a los estudios universitarios y que es así, como los diversos servicios tienen que ser y estar con enfoque inclusivo y respuesta de derechos humanos hacia este grupo de la población académica. A esto se agrega el factor etario, siendo que el 37% de estudiantes están en las edades de 17 a 24 años, un 55% se encuentran entre las edades de 25 a 40 años, poniendo en escena este grupo etario significativo, en que, el área previa de ingreso a la Universidad, no cuentan con el modelo inclusivo en un 100% adecuado y que con ello la vida universitaria sea fácil de afrontar, sin embargo, en pleno Siglo XXI, tanto los propios estudiantes con discapacidad como otros actores educativos, se han venido sensibilizando y concienciando hacia esta perspectiva y cambio paradigmático hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad y así establecer una sociedad más humana y justa frente a sus habitantes.

Otra variable identificada fue sobre la etnia, maya y xinca quienes encuentran mayores dificultades de ingreso, permanencia y egreso como profesionales con discapacidad en la Universidad, cuestión que muy poco se analiza y debate en la educación superior, para ello, este estudio visibiliza tales grupos étnicos que requieren de mayor acompañamiento en la vida universitaria.

Respecto a las condiciones de discapacidad que presentaban, 16 estudiantes (42%) tiene discapacidad visual (tanto ceguera total como baja visión); 12 estudiantes (32%) con discapacidad física (usuarios de silla de ruedas, muletas o bastones, entre otros); 5 estudiantes (13%) manifestaron presentar discapacidad auditiva (sordera profunda o hipoacusia); 4 estudiantes (10%) con la condición de discapacidad múltiple y finalmente una persona (3%) con discapacidad psicosocial, la cual está dentro del Espectro Autista.

Tabla 5

Condición de discapacidad

Respuestas	Cantidad	Total
Visual	16	42
Física	12	32
Auditiva	5	13
Múltiple	4	10
Psicosocial	1	3
Total	38	100

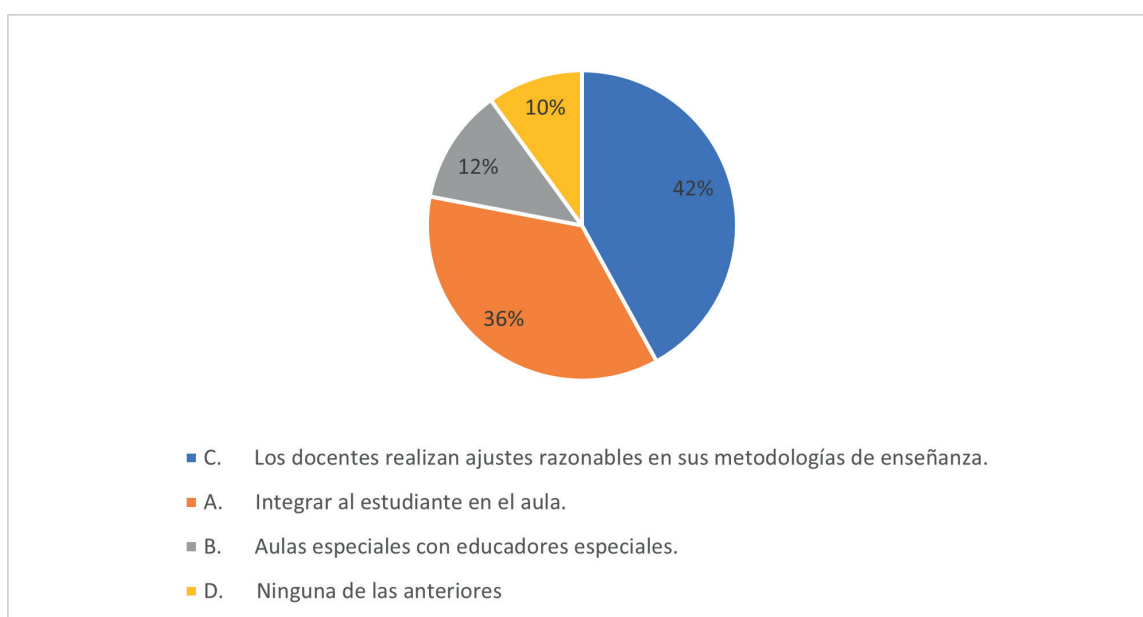
Cada categoría de discapacidad identificada, hace pensar que efectivamente cada condición tendrá su propio abordaje dentro del proceso de la educación inclusiva, ya que para ello se requiere accesibilidad, como una preconditionante, tanto en espacios físicos, como en los libros, así también dentro de lo digital, a las plataformas web, a los recursos electrónicos accesibles y sobre todo a las metodologías y estrategias inclusivas facilitados por el docente, incluso establecer un diálogo abierto o de doble vía, logrando así una mayor efectividad de acompañamiento y apoyo en su profesionalización a nivel universitario. Decir también, que cada condición de discapacidad requiere de apoyos propios que le den la pertinencia de inclusión, por ejemplo: para las personas estudiantes con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas es una herramienta poderosa que elimina la barrera de la comunicación, cuestión que invita al equipo docente, como de los y las compañeras de clase a ir conociendo y aprendiendo dicha lengua, para que ese apoyo sea efectivo y le brinde seguridad al estudiante continuar su proceso académico, mucho más eficaz y eficiente. Dentro de esta categorización de discapacidad, según el equipo docente, mencionaron que han brindado atención educativa a estudiantes sordociegos, cuestión muy poco usual, pero que sin lugar a duda es oportuno conocerlo, ya que ello permite inferir que, en mayor respuesta, tanto en programas, planes y apoyos tecnológicos, como metodológicos y estratégicos deben contar los docentes con dichas herramientas inclusivas.

Se encontró que existe diferencias significativas e importantes en la cantidad de quienes estudian en el Campus Central y en los Centros Universitarios Departamentales, pues solamente 5 estudiantes (13%) participantes en la encuesta, se encuentran estudiando en Centros universitarios departamentales. Sin embargo, aunque se evidencia una brecha distante entre la sede metropolitana y los centros departamentales, esto indica que cada vez más, se incorporan estudiantes con dichas condiciones de discapacidad a los Centros Universitarios, donde se empieza a fortalecer esta perspectiva inclusiva a nivel superior, como un elemento propio de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

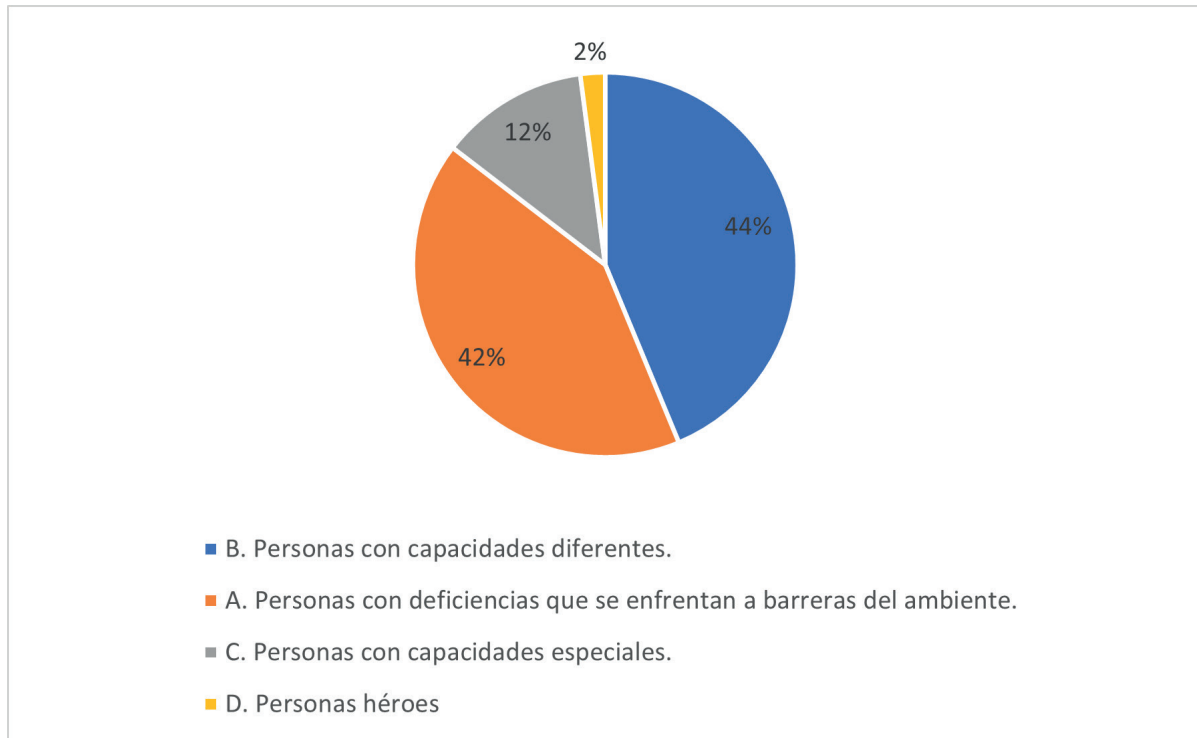
Según la opinión recabada de parte de los estudiantes con discapacidad sobre los docentes que les brindan apoyos o no, en su proceso formativo superior, se estableció que el 42% de los docentes les realizan ajustes razonables en sus metodologías de enseñanza, el 36% (18 respuestas) indico que es integrar al estudiante en el aula, el 12% (6 respuestas) cree que son aulas especiales con educadores especiales. Se identifica entonces, que el propio grupo de estudiantes con discapacidad debe acompañarse de formación de la perspectiva de la educación inclusiva y el significado amplio que existe alrededor de ello.

Figura 2

Educación inclusiva desde la labor docente es:



Además de lo anterior, los siguientes datos también reflejan poco conocimiento sobre el enfoque de derechos en inclusión educativa, ya que en el grupo de estudiantes se identifica lo siguiente: el 44% (21 respuestas) entiende que personas con discapacidad son personas con “capacidades diferentes”, el 42% (20 respuestas) indica que son “personas con deficiencias que se enfrentan a barreras del ambiente”, el 12% (6 respuestas) indica que son personas con “capacidades especiales” y un 2% (1 respuesta) indicó que son personas “héroes”; las anteriores respuestas indican que se hace primordial incluir a los mismos estudiantes con discapacidad en procesos de formación para sean actores que promuevan la inclusión en la educación universitaria.

Figura 3*¿Quiénes son las personas con discapacidad?*

A la pregunta a los estudiantes respecto a si sus docentes son inclusivos, se obtuvieron las siguientes respuestas el 36% considera que contar con materiales accesibles o alternativos, como también generar ajustes razonables y accesibilidad a los espacios y entornos físicos como virtuales, coadyuvan a dicho enfoque de la educación inclusiva, equitativa y de calidad para personas con discapacidad. Para tal efecto, los dispositivos son herramienta que permiten tener acceso; al respecto, el 49% (24 estudiantes) indican que los audiolibros, pictogramas, documentos y libros electrónicos son algunos de los formatos alternativos o accesibles que pueden ayudar a las personas con discapacidad en su proceso profesional, según su propia condición de discapacidad.

Tabla 6*¿Qué tecnologías cree que pueden apoyar el proceso de educación inclusiva?*

Respuestas	Cantidad	%
E. Todas son correctas	28	50
A. Computadoras, tablets, celulares	13	23
B. Software de asistencia	7	13
C. Línea Braille	3	5
D. Grabadoras digitales	3	5
F. Ninguna es correcta	2	4
Total	56	100

También se exploró la opinión estudiantil respecto a que conlleva un salón virtual inclusivo, encontrando que el 28% (14 respuestas) de los estudiantes encuestados, hace referencia a que se debe utilizar plataformas con recursos de accesibilidad (subtítulos, videos con recuadro de Lengua de Señas, texto alternativo en imágenes); el 22% (11 respuestas) indica son plataformas donde todos y todas pueden ingresar; un 12% (6 respuestas) considera que es teniendo plataformas que cuenten con documentos accesibles o alternativos y, el 38% (19 respuestas) indica que todas las opciones sugeridas son correctas.

Tabla 7*El salón virtual inclusivo*

Respuestas	Cantidad	%
D. Todas son correctas	19	38
C. Plataformas con recursos de accesibilidad (subtítulos, videos con recuadro de Lengua de Señas, texto alternativo en imágenes)	14	28
A. Plataformas donde todos y todas pueden ingresar.	11	22
B. Plataformas que cuentan con documentos accesibles o alternativos.	6	12
Total	50	100

Un dato que permitió conocer la opinión de los estudiantes con discapacidad sobre la lengua de señas guatemalteca, si es considerada una estrategia de apoyo en el proceso educativo inclusivo, se refleja que el 92% (35 personas) reconocen que la lengua de señas es un valioso recurso didáctico y de comunicación, la cual, en efecto rompe con la barrera de comunicación que limita o pone en desventaja a dicho grupo de estudiantes con discapacidad auditiva, donde el 5% (2 personas) que no lo considera así, sin lugar a dudas, esta cultura de la comunidad sorda, era deuda de país, ya que no hace muy poco tiempo en enero de 2020 que se aprobó el reconocimiento de la lengua de señas guatemalteca, estipulando con ello un idioma más en Guatemala, la cual es evidente que en la vida universitaria debe implementarse para garantía del derecho a la educación en el nivel superior; sin olvidar que cada carrera universitaria requiere de un lenguaje técnico propio, que conlleva al intérprete de lengua de señas profesionalizarse en dicho acompañamiento a estudiantes con discapacidad auditiva de cada una de las Unidades Académicas y que ello también es factor de deserción académica.

Respecto al conocimiento de los términos de accesibilidad y ajustes razonables, se evidencia que el 68% (26 personas) de los estudiantes sabe que significan los términos de accesibilidad y de ajustes razonables quedando así un 32% (12 personas) que no tiene claro su significado. Esto se refleja en la pregunta específica sobre las buenas prácticas que realizan los docentes, a lo que solo 4 estudiantes pudieron expresar que, brindando material de apoyo en formatos digitales accesibles, seguimiento personalizado. Un estudiante manifestó que, en toda su carrera de licenciatura, solo 4 docentes le aplicaron los ajustes razonables que realmente necesitaba.

Para informar de los hallazgos del estudio, se realizó un conversatorio virtual, que permitió conversar sobre el tema y ampliar la información sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven la educación inclusiva, acciones que sin lugar a duda involucran en gran medida al equipo docente, pero también al mismo grupo estudiantil con discapacidad hecho que se define en diversos momentos de la vida académica superior. Los propios estudiantes viven cotidianamente los efectos de las metodologías de aprendizaje. Se determinó que un 38% de docentes participantes realizan buenas prácticas en la educación inclusiva, por lo que se considera un avance, pero tomando en consideración que falta continuar en este proceso y ya el grupo estudiantil, plantea que debe facilitarse capacitación de cómo tratar con personas con discapacidad, entre otros, ya que, a mayor conocimiento de inclusión de esta población académica, mayores oportunidades de superación a este nivel educativo. Finalmente, los estudiantes ven de manera positiva el abordaje de esta perspectiva de la educación inclusiva con pertinencia y que en efecto contribuirá al diálogo de doble vía que debe darse entre docentes y estudiantes.

Discusión

El estudio permitió determinar el avance significativo que la Universidad de San Carlos de Guatemala tiene en función del enfoque de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, tanto en el Campus Central como en los Centros Universitarios, este último con mayor énfasis frente a la perspectiva de inclusión que en efecto existen marcadas diferencias entre lo metropolitano y lo departamental, estableciendo que el 84% de estudiantes con discapacidad asisten al Campus Central y el 16% son parte activa de los Centros Universitarios. Este estudio, permitió visualizar a estudiantes de unidades académicas departamentales, lo que le da un valor agregado con carácter y pertinencia en la búsqueda de apoyar en los procesos inclusivos de estudiantes con discapacidad, para que, en un segundo momento que le corresponderá a los Centros Universitarios, se les pueda brindar el seguimiento para una educación inclusiva que favorezca al estudiantado con discapacidad, colaborando en la profesionalización y cambio paradigmático sobre este grupo de la población y sus metodologías de aprendizaje.

En función del enfoque de la educación inclusiva, la encuesta realizada a docentes, refleja el avance en conocer algunos elementos relacionados a la perspectiva de discapacidad, tanto con medidas de accesibilidad en términos generales de la población con discapacidad como los ajustes razonables que son para casos en particular, lo que, los datos obtenidos dan la posibilidad de fortalecer cada acción para el equipo docente y así garantizar el apoyo del proceso académico a nivel de la educación superior inclusiva para estudiantes con tales condiciones. Tanto el equipo docente (632 personas) como los estudiantes con discapacidad (38 personas) del ciclo académico 2021, que participó en la encuesta fue de 632 docentes y un número de 38 estudiantes con discapacidad, el estudio determinó que un 49% de los docentes ya utilizan metodologías inclusivas, la cual determina ese avance de acompañamiento a los estudiantes con discapacidad en su formación profesional superior y de este grupo, estipulan que el 42% de los docentes, desarrollan metodologías y estrategias inclusivas en el aula. Otro hallazgo importante es que el 18% de los docentes encuestados, manifestó presentar alguna condición de discapacidad; se puede inferir que la Universidad dentro de su proceso de fortalecer la perspectiva de inclusión, ya cuenta con un equipo de personas con discapacidad profesionales desempeñándose como docentes en las diversas áreas profesionales de la misma, en ello también se agrega que existen oportunidades para contribuir efectivamente a la inclusión de estudiantes en tales condiciones, tanto en el Campus Central como en cada uno de los Centros Universitarios.

Respecto a los datos de las preguntas relacionadas de quienes son las personas con discapacidad y que es una educación inclusiva y de calidad, se ve la importancia de los programas de formación, capacitación y actualización dirigidos al plantel docente, para que se comprenda a cabalidad la terminología correcta, reconocer y saber quiénes son las personas con discapacidad, de que no son “aulas especiales” las que deben haber para el proceso formativo profesional de estudiantes con discapacidad, cuáles son las estrategias de abordaje en el aula según su condición y que se comprenda que es competencia de la Universidad implementar las Políticas de atención a la población con discapacidad en todas sus esferas de la vida universitaria. Dentro de la perspectiva de educación inclusiva con principios de equidad y de calidad para estudiantes con discapacidad, los docentes concluyen que en un 73% no han recibido capacitación de dicho enfoque, considerando que existe un potencial enorme para formar e informar al equipo docente quien es el actor trascendental en este proceso de la profesionalización de estudiantes con discapacidad.

Debido a la continuidad de la crisis sanitaria al momento del estudio, se constató que la virtualidad es una realidad a la cual se enfrentan los docentes como estudiantes, con metodologías de cambio paradigmático, en el que la herramienta tecnológica viene siendo la respuesta idónea en este proceso de educación superior pero este debe reunir las medidas de accesibilidad y ajustes razonables para el grupo estudiantil con discapacidad y lograr así potenciar sus capacidades y habilidades educativas. Lo anterior según el 67% de los docentes encuestados quienes están de acuerdo en que las diversas herramientas tecnológicas como computadoras, tabletas, grabadoras digitales, entre otras son oportunas para los estudiantes con discapacidad en su proceso formativo profesional, donde el docente está consciente que en esa misma medida del avance tecnológico, debe adaptar sus metodologías de enseñanza y apoyar a dicho grupo estudiantil con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Dentro del estudio fue planteado el ejercicio de buenas prácticas de educación inclusiva, a través de un conversatorio virtual al final del estudio, obteniendo así resultados importantes que tanto el equipo docente como estudiantil con discapacidad determinó como positivo en términos generales, actividad que generó expectativas valiosas y al mismo tiempo fue formativa, ya que se tuvo expositores propios de la Universidad de San Carlos de Guatemala y expositoras de universidades de Latinoamérica, que brindaron sus saberes en torno a las buenas prácticas realizadas en apoyo a la educación inclusiva, que dejó elementos como, tener en cuenta los materiales accesibles, las sugerencias de cómo tratar y rela

cionarse con personas con discapacidad, el lenguaje incluyente sobre discapacidad, las metodologías y estrategias de utilización en el aula, tanto en la presencialidad como las modalidades virtuales, que son la forma actual de desarrollar las cátedras de la formación educativa superior con enfoque inclusivo.

Se concluye que los estudiantes con discapacidad, requieren de mayor acompañamiento no solo en su formación académica, sino también en los diversos elementos que se conjugan sobre discapacidad, para hacer más presencia la nueva perspectiva sobre discapacidad que es el enfoque de derechos para que se tome conciencia de procesos inclusivos para la eliminación de barreras que generan la discapacidad y, de esta forma, se realicen los cambios paradigmáticos que deben realizarse alrededor del enfoque de la educación inclusiva, equitativa y de calidad para estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Agradecimientos

Este artículo es resultado de la investigación denominada “Educación inclusiva, equitativa y de calidad para personas con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala” la cual fue co-financiada por el Fondo de Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala en el año 2021, bajo el código de proyecto AP9-2021, y avalada por el Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales (IIPS) de la Escuela de Ciencia Política de la USAC y por la Dirección General de Investigación.

Referencias

- Ayuda en Acción. (2020). *Educación inclusiva y de calidad frente al COVID-19*. <https://ayudaenaccion.org/publicaciones/educacion-inclusiva-calidad-covid/>
- Barrientos de Bojórquez, N. A. (2024). Profesionalización docente: Una revisión teórica de la transformación del quehacer educativo universitario. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado*, 7(1), 113–126. <https://doi.org/10.36958/sep.v7i1.243>
- Bell, R. F., Lema, B. M., Delgado Saeteros, E. Z., & Lema, A. N. (2019). Del mensaje de Salamanca a la educación superior inclusiva: Un itinerario por completar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 173–188. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200173>
- Castillo, N., & Amaya, K. (2018). *El teatro, una herramienta pedagógica para la inclusión social* (Inf 2018-03). Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación. <https://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puihg/INF-2018-03.pdf>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observaciones finales sobre el informe inicial de Guatemala*. Naciones Unidas.
- Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., & Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del diseño universal para el aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0065. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>
- Cruz Vadillo, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.2172>
- Elizondo Quintanilla, I. L., García Mirón J. P., & Carranza Padilla, M. J., (2017). Inclusión educativa de personas con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala bajo el enfoque inter-

- seccional (Inf 2017-19). Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación. <https://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puie/INF-2017-19.pdf>
- Elizondo-Quintanilla, I. L., García-Mirón, J. P., & Carranza-Padilla, M. J. (2020). Desafíos de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 7–21. <https://doi.org/10.36829/63CHS.v7i1.925>
- Escobar-Morales, G., Elizondo-Quintanilla, I. L., García-Mirón, J. P., & Carranza-Padilla, M. J. (2022). Inclusión digital para estudiantes universitarios con discapacidad visual. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 73–87. <https://doi.org/10.36829/63CHS.v9i1.1334>
- Fontana, A., & Vargas, M. C. (2018). Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.16>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2018). *XII censo de población y VII de vivienda*.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Encuesta nacional de condiciones de vida (ENCOVI)*.
- Melero, N., Moriña, A., & Perera, V. H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240016. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>
- Ministerio de Educación. (2009). *Material de apoyo a docentes regulares para la atención de niños y niñas con necesidades especiales*. https://cnbguatemala.org/wiki/Material_de_apoyo_a_docentes_regulares_para_la_atenci%C3%B3n_de_ni%C3%B1os_y_ni%C3%B1as_con_necesidades_educativas_especiales
- Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: Recomendaciones desde la voz de estudiantes con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, e214662. <https://doi.org/10.1590/ES.214662>
- Murillo, F. J., & Cuenca, R. (2007). Construyendo consensos en torno al concepto de educación de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1–3.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Grupo Editorial CINCA.
- Paz, E. J. (2018a). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67–82.
- Paz, E. J. (2018b). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1–32. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>

- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86–102.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2019). *Informe estadístico estudiantil 2019*. <https://cip.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/02/INFORME-ESTAD%C3%8DSTICO-2019.pdf>
- Zúñiga Reyes, E. (2002). Los programas de formación docente: Una visión más allá del aula. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, 12(2), 207-218.

Carga académica y calidad de vida: Una primera aproximación a la tasación de horas-crédito en la Escuela de Ciencias Psicológicas

Academic workload and quality of life: A preliminary assessment of credit-hour allocation at the School of Psychological Sciences

Juan José Azurdia Turcios*  Karla Amparo Carrera Vela 

Escuela de Ciencias Psicológicas, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

*Autor a quien se dirige la correspondencia: jazurdia@psicousac.edu.gt

Recibido: 29 de julio de 2024 / Aceptado: 24 de octubre de 2025

Resumen

La carga académica constituye un factor relevante para la calidad de la formación universitaria y el bienestar estudiantil. En las últimas décadas, el Proyecto Tuning América Latina ha promovido la tasación de horas-crédito para favorecer la comparabilidad de los programas académicos y la movilidad de los egresados, mientras que diversas investigaciones han señalado la necesidad de revisar las cargas académicas debido a su relación con el estrés, la ansiedad y el plagio académico. El objetivo de este estudio fue identificar las horas de trabajo autónomo asignadas por los docentes de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala y analizar su correspondencia con la tasación de horas-crédito vigente. Se realizó una investigación cuantitativa, transversal y descriptiva basada en el análisis de 21 cuestionarios aplicados a docentes de cursos teóricos y prácticos. Los resultados evidenciaron que únicamente el 23.81 % de las asignaturas se ajusta al estándar institucional de 32 horas de trabajo autónomo para cursos teóricos y 128 horas para cursos prácticos, mientras que el 38.10 % lo excede y el 38.10 % no lo alcanza. Asimismo, se identificó una alta variabilidad en la estimación de las horas de dedicación, especialmente en los cursos prácticos. Se concluye que existen discrepancias entre la carga académica asignada y la establecida en los proyectos educativos, por lo que resulta necesario revisar los criterios de tasación y distribución de actividades para promover un equilibrio entre la calidad académica y la calidad de vida del estudiantado.

Palabras clave: carga académica, créditos académicos, calidad de vida, educación superior, gestión curricular, Guatemala.

Abstract

Academic workload is a relevant factor influencing both the quality of higher education and student well-being. In recent decades, the Tuning Latin America Project has promoted the use of academic credit systems to enhance the comparability of academic programs and facilitate graduate mobility. At the same time, previous research has highlighted the need to review academic workloads due to their association with stress, anxiety, and academic dishonesty. This study aimed to identify the autonomous learning hours assigned by faculty members at the School of Psychological Sciences of the University of San Carlos of Guatemala and to examine their correspondence with the institutional credit-hour allocation system. A quantitative, cross-sectional, and descriptive study was conducted based on the analysis of 21 questionnaires completed by faculty members teaching theoretical and practical courses. The results showed that only 23.81% of the courses complied with the institutional standard of 32 hours of independent work for theoretical courses and 128 hours for practical courses, whereas 38.10% exceeded the standard and 38.10% fell below it. In addition, considerable variability was found in the estimation of student workload, particularly in practical courses. The findings reveal discrepancies between the academic workload assigned by faculty and that established in the curricular guidelines. Therefore, a review of workload allocation criteria and learning activities is recommended to promote a better balance between academic quality and students' quality of life.

Keywords: academic workload, academic credits, quality of life, higher education, curriculum management, Guatemala.



Introducción

El Proyecto Tuning América Latina surgió de la necesidad de intercambiar información entre universidades con el fin de promover la colaboración entre las instituciones. Puntualmente, este proyecto apunta a la compatibilidad, comparabilidad y competitividad entre las universidades de América Latina con el fin de facilitar la movilidad de los profesionales que poseen títulos universitarios en la región. El Proyecto Tuning América Latina tiene cuatro líneas de trabajo (González, et al., 2004):

- (1) Competencias genéricas y específicas por áreas temáticas
- (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación
- (3) Créditos académicos
- (4) Calidad de los programas

En lo referente a la primera línea de trabajo, se busca identificar competencias compartidas e independientes de la titulación. Un ejemplo de competencias genéricas son la capacidad de análisis y síntesis, que son competencias compartidas por todas las carreras. Por su parte, las competencias específicas son aquellas que difieren entre disciplinas y son establecidas por los académicos.

En la segunda línea de trabajo, sobre los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, esta tiene el objetivo de crear materiales de aprendizaje que permitan que el estudiante alcance las competencias establecidas en la primera línea. En la tercera línea, se estimula la reflexión acerca del impacto y relación del sistema de las competencias con el trabajo que debe realizar el estudiante. Puntualmente interesa su medida, y es sobre este aspecto que versa este estudio ya que se considera la situación del estudiante trabajador de la universidad estatal y cómo la dedicación que requiere para la carrera se relaciona con su calidad de vida. Finalmente, la cuarta propuesta, sobre la calidad de los programas, asume la calidad como un elemento central de un currículo basado en competencias y se preocupa en cómo medirla y demostrarla. Esta demostración permitirá la confianza entre instituciones de educación superior y los títulos que emiten.

Desde el año 2013, el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, estableció el crédito USAC como medida de las actividades de formación académica de sus estudiantes, tal como consta en el anexo 1 del Acta No 22-95. Sin embargo, la aprobación oficial de la Política de Crédito Académico quedó asentada seis años después, en el Acta No. 09-2019 de sesión ordinaria del 27 de marzo de 2019. En esta última acta, se establece el Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) como la medida de dedicación académica que deberá generalizarse en la Universidad y se argumenta su uso, principalmente, para garantizar la movilidad de los estudiantes en entornos internacionales.

El Consejo Superior Universitario de la USAC (2019, p. 86) define al crédito académico de la siguiente manera:

El Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) es concebido como una unidad de valor que estima el volumen de trabajo, medido en horas, que requiere un estudiante para conseguir resultados de aprendizaje y aprobar una asignatura durante un periodo lectivo. El CLAR considera una carga de trabajo anual de los estudiantes de tiempo completo equivalente a 60 créditos y una carga semestral equivalente a 30 créditos.

A la fecha, ha habido diversos acercamientos de la Dirección General de Docencia de la Universidad de San Carlos de Guatemala, hacia las distintas unidades académicas de la Universidad, sin que haya sido posible establecer una metodología única para su cálculo independiente de la disciplina. Por

esta razón, pese a que está normado su uso, no se lleva a cabo en la práctica en la Escuela de Ciencias Psicológicas. Por esta razón, en este estudio se utiliza la conceptualización de Crédito USAC, que fue aprobada por el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, según consta en el anexo 1 del Acta No 22-95, que de manera práctica indica que un crédito es igual a una hora de trabajo teórico o dos horas de trabajo práctico por semana, durante un semestre. De acuerdo con Pérez Brito (2006, p. 4), un crédito académico se define y tasa de la siguiente manera: “un crédito es una medida del tiempo en términos académicos, que requieren los estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje de un curso determinado. El tiempo de trabajo académico puede ser presencial o en laboratorios, talleres y estudio independiente.”

Desde esta conceptualización, para el estudio, se considera como estándar las mediciones declaradas en la Tabla 2, extraída del proyecto educativo vigente para los *pensa* de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. La carga se diferencia si es un curso teórico o práctico. En el primer caso, para los cursos teóricos, se requiere de 80 horas al semestre: 3 horas de docencia directa en el salón de clase y 2 horas de estudio autónomo. En horas, esto equivale a 48 horas de clase y 32 horas para estudio independiente por semestre. En el segundo caso, los cursos prácticos requieren de una dedicación semestral de 128 horas, es decir, 8 horas de práctica por semana.

Calidad de vida

Un tema que va más allá del aspecto puramente técnico del diseño curricular es la calidad de vida del estudiante universitario. Aunque el concepto “calidad de vida” se utiliza cada vez con mayor frecuencia como medida de bienestar en el campo de la salud, su definición aún no es única. Al respecto, Urzúa y Caqueo-Urizar (2012) realizaron una revisión sistemática sobre el concepto y reportaron que este se usa de manera indistinta con otros como términos como satisfacción con la vida, bienestar subjetivo, bienestar, autorreporte en salud, estado de salud, salud mental, felicidad, ajuste, estado funcional y valores vitales. Para este estudio, se considera la Calidad de vida como lo sintetiza Meeberg (1993): (1) sentimiento de satisfacción con la vida en general, (2) la capacidad de evaluar la vida propia como satisfactoria o insatisfactoria, (3) la satisfacción con la vida en general y (4) una evaluación objetiva realizada por una persona sobre las condiciones de vida de la persona.

Investigadores como Jiménez Arroyo et al. (2023); Jiménez Diez y Ojeda López (2017) afirman que generalmente el estudiante universitario tiene malos hábitos de salud, suele estar expuesto a consumo de sustancias, comportamiento antisocial, eventos negativos en la vida privada, familiar, educativa y laboral, por lo que son un grupo vulnerable expuesto a diversos factores de riesgo endógenos y exógenos. Además, Camargo Lemos et. al. (2014) encontraron que solo el 8.4 % de los universitarios encuestados practican actividad física vigorosa, que el 18.3 % padece de dolor agudo y el 22.8 % padece de dolor crónico. Además, hallaron que el promedio de horas en la actividad académica oscila entre 10.7 y 30.9 horas semanales. Asimismo, que el dolor agudo (β : -2.6), dolor crónico (β : -3.9) y horas semanales de jornada académica presencial (β : -0.07) se asociaron negativamente con la calidad de vida, solo la actividad física vigorosa fue positiva (β = 5.3). Estos estudios sugieren que una sobrecarga en la dedicación académica se asocia con una deficiente calidad de vida.

Esta investigación es relevante puesto que la calidad de vida se relaciona con la salud de los estudiantes universitarios, tanto física como mental. Además, la carga o sobrecarga en la dedicación académica también incide en la calidad de las producciones del estudiante que podrían indicar alguna medida de su aprendizaje. Además, identificar la correspondencia entre la carga académica del estudiante y el estándar declarado en los proyectos educativos, permitirá también orientar la toma de decisiones de las unidades que administran el currículo.

Para llevar a cabo el estudio se propuso como objetivo general identificar las horas de trabajo autónomo que los profesores asignan para los cursos teóricos y prácticos de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Asimismo, se buscó establecer las actividades que se aplican con mayor prevalencia en el proceso de aprendizaje y enseñanza, así como la sistematización de las acciones de mejora que podrían emprenderse en la tasación.

Materiales y métodos

Para el desarrollo del estudio se partió del enfoque cuantitativo de tipo transversal. Las unidades de análisis fueron 21 cuestionarios *ad hoc*. Estos se aplicaron a 26 de los 60 profesores de la Escuela de Ciencias Psicológicas, equivalentes al 43 % de los docentes, en un taller de programación curricular llevado a cabo en noviembre del año 2023. Las boletas fueron diseñadas en la Unidad de Planificación y validadas por la Coordinación General Académica, ambas de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Su diseño se organizó en los siguientes apartados:

- (1) Datos generales: nombre de los profesores, registro de personal y curso.
- (2) Lista de actividades de aprendizaje autónomo, por módulo con duración de horas por cada una.
- (3) Reflexiones: se pidieron dos reflexiones, la primera ¿la carga de su curso es compatible con el estándar de 32 horas de trabajo autónomo para asignaturas teóricas y 128 horas para asignaturas prácticas? Y la segunda, ¿cuáles acciones podrían acercarlo al estándar?
- (4) Comentarios sobre el ejercicio

Para el análisis de los datos de los apartados 1 y 2 de la boleta se usó la estadística descriptiva con medidas de tendencia central y dispersión. Para el análisis de las reflexiones y comentarios, estos se organizaron en tablas. Asimismo, se han tenido en cuenta como medidas éticas las siguientes:

- (1) Para garantizar la confidencialidad de los datos, no se identifica las respuestas de cada profesor.
- (2) Se cuenta con el permiso de las autoridades de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, para usar los datos del taller.

Resultados

La recolección de datos se realizó en un taller de programación curricular en el que participaron 26 profesores del claustro de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, quienes conforman el 43% del claustro. Los profesores se organizaron por asignaturas afines a las áreas científicas y carreras de la Escuela, con el fin de homologar las actividades y tasación entre diferentes jornadas y secciones de un solo curso. Como resultado, se contó con datos de 21 cursos¹, siendo la unidad de análisis la boleta que rellenaron los profesores. De los 21 cursos, el 71.4% son cursos teóricos y el 28.6% son prácticos, como puede observarse en la tabla 1

1 La cantidad de docentes difiere del número de boletas, porque hubo boletas que se trabajaron entre más de un docente.

Tabla 1*Distribución de cursos por naturaleza*

Tipo	<i>f</i>	%
Teórico	15	71,4
Práctico	6	28,6
Total	21	100

El referente de tasación de horas crédito, fueron los créditos USAC, en el que están aprobados los proyectos educativos vigentes. En la tabla 2, se puede observar que la dedicación debe tener un curso teórico y uno práctico, en horas por semana y por semestre. Los créditos USAC diferencian el valor del crédito según sea actividad teórica o práctica. Un crédito teórico se obtiene por 1 hora de dedicación semanal al semestre, mientras un crédito teórico se obtiene por la dedicación de 2 horas semanales por semestre. En términos de créditos de las mallas curriculares, un curso teórico equivale a 4 créditos dosificados de la siguiente manera: 3 créditos para instrucción directa y 1 crédito de aprendizaje autónomo. En cuanto a los cursos prácticos, estos equivalen a 4 créditos prácticos por semestre. Otra medida se obtiene al suponer un semestre de 16 semanas; por lo tanto, un crédito teórico equivale a 16 horas y un crédito práctico a 32 horas.

Tabla 2*Tasación horas crédito, sistema USAC*

Horas de estudio autónomo / Cursos teóricos	Cursos teóricos		Cursos prácticos	
	Horas por semana	Horas por semestre	Hora por semana	Horas por semestre
Horas de estudio presencial por semana (periodo de clase)	3	48	0	0
Horas de estudio independiente por semana (tareas)	2	32	8	128
Total, horas	5	80	8	128

Establecidas las tasaciones en horas que deben durar en un semestre, se pidió a los profesores que enlistaran las actividades que llevan a cabo durante la asignatura y el tiempo que cada una requiere. En la tabla 3, se puede observar que la mayoría de los cursos se exceden o faltan de horas para llegar al estándar. Tan solo el 23.81% de las asignaturas, tanto teóricas como prácticas, cumplen con el estándar, según el reporte de los profesores. En cuanto a los cursos teóricos, el 46.67% de las asignaturas se exceden de los créditos, mientras que en los cursos prácticos, al 66.67 % le faltan horas para llegar al estándar de las 128 horas de dedicación.

Tabla 3*Valoración de la tasación por tipo de curso*

Valoración / tipo de cursos	Cursos teóricos		Cursos prácticos		Suma total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Horas para llegar al estándar	4	26.67	4	66.67	8	38.10
Es exacto	4	26.67	1	16.67	5	23.81
Se excede de horas del estándar	7	46.67	1	16.67	8	38.10
Total	15	100	6	100	21	100

En la tabla 4 se observan los estadísticos descriptivos por tipo de curso. Los resultados más relevantes indican que la media de actividades de aprendizaje autónomo de cursos teóricos es de 32 horas, mientras que en los cursos prácticos es de 59.5 horas de las 128 estandarizadas

Tabla 4*Estadísticos descriptivos por tipo de curso*

Tipo	Min horas	Max horas	Media horas	Desviación estándar
Teórico	16	81	32	15.63
Práctico	47	418	59.5	147.66

En la tabla 5 se presentan las 78 actividades que llevan a cabo los profesores en los cursos teóricos, del que tiene mayor frecuencia de uso por parte de los profesores al que tiene menos. Se observa que las actividades con mayor prevalencia son las lecturas y guías de lectura, investigación documental, videos, foros y evaluaciones parciales.

En la siguiente columna se presenta el promedio de horas que los profesores consideran que el estudiante se tarda en cada una de las actividades con su respectiva desviación estándar. Las actividades que tienen mayor duración, pero que no se usan tanto, son los proyectos que requieren 15 horas de dedicación, los proyectos de investigación con duración de 10 horas y lecturas para examen final y diarios reflexivos, ambos requieren 8 horas de dedicación.

Tabla 5*Actividades que utilizan los profesores en los cursos teóricos*

Actividades	<i>f</i>	Promedio de horas	Desviación estándar
Lectura	5	5	2,5
Guía de lectura	5	2	2,4
Investigación documental	4	2	1,5
Videos	3	1	4,4
Foro	3	0,5	0,0
Evaluación Parcial	3	4	0,9
Resumen	2	1,25	0,8
Mapa conceptual	2	5	3,0
Lectura y cuestionario	2	3	0,0
Infografía	2	3	1,0
Guía de trabajo	2	1,75	1,3
Glosario	2	1,75	1,3
Cine foro	2	2,5	0,5
Análisis	2	5,5	2,5
Tarea grupal	1	0,5	0,0
Talleres	1	3	0,0
Síntesis de ideas principales	1	1	0,0
Reto	1	1	0,0
Proyecto de investigación	1	10	0,0
Proyecto	1	15	0,0
Presentación de texto paralelo	1	5	0,0
Portafolios	1	1	0,0
Película	1	2	0,0
Participación en congreso	1	2	0,0
Organizador gráfico	1	1	0,0
Observación	1	4	0,0
Monografía	1	2	0,0
Línea de tiempo	1	3	0,0
Lectura y cuadro comparativo	1	2	0,0
Lectura para examen final	1	8	0,0
Lectura para examen	1	5	0,0
Lección (Moodle)	1	1,5	0,0
Investigación	1	4	0,0
Intervención clínica	1	3	0,0
Instrumentos de recolección de datos	1	4	0,0
Informe	1	3	0,0
H5P	1	1	0,0
Guía de trabajo (manuscrita)	1	3	0,0
Examen mental	1	7	0,0

Actividades	<i>f</i>	Promedio de horas	Desviación estándar
Evaluación Parcial (cuestionario)	1	4	0,0
Evaluación final (cuestionario)	1	1	0,0
Evaluación Final	1	2	0,0
Estudio para examen parcial	1	5	0,0
Escuchar audio o podcast	1	1	0,0
Escritos reflexivos	1	8	0,0
Elaboración de mapa de territorio político	1	1	0,0
Diario reflexivo	1	2,5	0,0
Diagrama de Venn	1	1	0,0
Cuadro comparativo	1	1,5	0,0
Comprobación de lectura	1	1	0,0
Aplicación de pruebas psicométricas	1	6	0,0
Análisis comparativo	1	1	0,0
Álbum	1	1	0,0
Suma total	78	2	2,7

Por otra parte, en la tabla 6 se presentan las 75 actividades que más asignan los profesores en los cursos prácticos, seguido del promedio de horas que consideran que el estudiante debe dedicar a cada una con la desviación estándar. Las actividades que realizan los profesores con mayor frecuencia son: lecturas, investigación documental, intervención clínica y elaboración de informes.

En el caso de los cursos prácticos, las actividades que demandan mayor tiempo de horas de dedicación son: laboratorios de clase, que requieren 16 horas; interpretación de material psicométrico que requiere 10 horas y evaluación de pacientes que demanda 10 horas de dedicación.

Tabla 6

Actividades que utilizan los profesores en los cursos prácticos

Actividades	<i>f</i>	Promedio de horas	Desviación estándar
Lectura	4	1,5	2,9
Investigación documental	4	2	0,4
Intervención clínica	4	5,5	2,1
Elaboración de informe	3	3	1,6
Plan de intervención	2	8,5	1,5
Observación	2	3,5	2,5
Hojas de evolución	2	1,5	0,5
Expedientes clínicos	2	3,5	2,5
Estudio de caso	2	1	0,0
Elaboración de material de intervención	2	1,5	0,5
Elaboración de material de evaluación	2	4	1,0
Diario de campo	2	2	1,0
Asesorías	2	2,5	0,5
Anamnesis	2	5	3,0

Actividades	<i>f</i>	Promedio de horas	Desviación estándar
Talleres	1	3	0,0
Presentación de caso	1	0,5	0,0
Planificaciones de clase	1	12	0,0
Perfil de grado	1	3	0,0
Observación participativa	1	6	0,0
Observación institucional	1	1	0,0
Memoria de labores anual	1	1	0,0
Mapa conceptual	1	2	0,0
Laboratorios de clase	1	16	0,0
Investigación	1	2	0,0
Interpretación de material psicométrico	1	10	0,0
Informe psicopedagógico	1	7	0,0
Informe para padres	1	5	0,0
Informe para maestros	1	5	0,0
Informe de práctica	1	8	0,0
Informe clínico	1	3	0,0
Gestión de cierres	1	2	0,0
Exposiciones	1	2	0,0
Evaluación de pacientes	1	10	0,0
Evaluación de estudiantes	1	6	0,0
Estadísticas	1	1	0,0
Ensayo	1	8	0,0
Elaborar un discurso	1	1	0,0
Elaboración de un plan de vida	1	3	0,0
Elaboración de talleres (intervención grupal)	1	1	0,0
Elaboración de planes de clase	1	3	0,0
Elaboración de plan de trabajo	1	2	0,0
Elaboración de normas y salarios	1	4	0,0
Elaboración de material didáctico	1	2	0,0
Elaboración de formatos	1	2	0,0
Diseñar una conferencia	1	1	0,0
Diario de práctica	1	8	0,0
Diagnóstico institucional	1	1	0,0
Diagnóstico de pacientes	1	4	0,0
Detección de necesidades	1	6	0,0
Cuadro comparativo	1	1	0,0
Comprobación de lectura	1	2	0,0
Cineforo	1	3	0,0
Calificación de tareas de los estudiantes	1	1	0,0
Antología	1	1	0,0
Suma total	75	2	3,1

En la tabla 7 se presentan las sugerencias que hicieron los profesores para lograr acercarse al estándar de horas que debe tener cada curso teórico y práctico.

Tabla 7

Sugerencias de los profesores para acercarse al estándar

Sugerencias para acercarse al estándar
Elaborar el programa considerando los créditos
Ninguna
Coordinar con otros profesores
Buscar otras actividades
Definir características operativas de las tareas
Considerar la naturaleza individual y grupal de las tareas
Considerar si hay requisitos para elaborar la tarea
Mantener una constante revisión
Evaluar que todas las tareas se hagan a mano
Eliminar videos previos a clase, porque los estudiantes no los miran
Se considera adecuada a la carga
Adecuar las actividades por jornada
Ninguna
Retomar las actividades para acercarse al estándar
La carga de teoría y tarea apoya el desarrollo de los alumnos
Considerar el tiempo que estudiante y profesor invierten en el campus virtual
Se necesita hacer un análisis profundo
Considerar los tiempos cuando se hace el programa
Bajar la cantidad de trabajo autónomo
Dosificar de manera diferente
Que se nos brinde una tabla de tasación de actividades

Discusión

Disparidades referentes al estándar

A partir del análisis de los datos, puede concluirse que hay incongruencia entre las horas de dedicación académica establecidas en el proyecto educativo y las que los profesores reportan. Si bien se cumple con los horarios establecidos para desarrollar las 3 horas de clase semanales, solamente el 23.81% de los cursos se apega al estándar de trabajo autónomo. El 38.10 % sobrepasa el estándar y el 38.10% no lo cumple. Además, la variabilidad en los cursos prácticos es de 15 horas, más o menos del estándar, mientras que en los cursos teóricos esta aumenta. El promedio de duración de las actividades autónomas del curso práctico es de 59 horas (de 128) con una desviación estándar de 147.66 horas. Es decir que donde hay más disparidad referente al estándar es en las prácticas.

Estos datos aportan diversas interpretaciones. Se presentan de las más abstractas a las más concretas. Inicialmente, cuando se analizan las actividades de aprendizaje autónomo, se observa que las que se usan con más frecuencia son las lecturas y la investigación documental, tanto en cursos teóricos y prácticos. Le siguen los foros y cine foro a los cursos teóricos y las intervenciones clínicas en el caso de los cursos prácticos. Se puede inferir que las teorías que subyacen a estas técnicas son las propias del modelo educativo tradicional, fundamentado en procesos de adquisición de información, memorización y recuperación. Con menor frecuencia se aplican estrategias de aprendizaje de la teoría cognitiva como lo son los organizadores gráficos.

En síntesis, se identifican como necesidades: primero, estandarizar la duración de las tareas de trabajo autónomo. Es importante que los profesores cuenten con una tabla que proponga parámetros para la extensión de las lecturas y las producciones de la evidencia de haberlo realizado, tales como organizadores gráficos, resúmenes o cuestionarios. Se observó que no hay estándares ya que algunos profesores consideran las horas de lectura separadas a las horas que toma el diseño de un organizador gráfico. En otros casos, los profesores solamente asignan lecturas, pero parece no haber un momento en el que se verifica si se realizó o no. Estos datos son relevantes ya que Rebollo-Quintela et al. (2022) encontraron que la primera causa para que un estudiante cometa plagio académico es la descoordinación del profesorado para asignar tareas, ya que tienden a duplicarse o sobrecargar al estudiante en una misma semana.

En los cursos prácticos, se dedican en promedio 10 horas a la evaluación de consultantes, 8.5 horas a la interpretación de material psicométrico, 8 horas a la evaluación de planes de tratamiento y 5 horas a la intervención clínica, esto además de las horas de redacción de hojas de evolución e informes varios. No se observan las horas de supervisión al trabajo del estudiante, que podría interpretarse como las 3 horas de clase que se reciben por semana, sin embargo, este dato no se recabó durante el taller. De cualquier manera, es un pendiente establecer la carga académica de un curso práctico considerando el perfil del estudiante de la Escuela de Ciencias Psicológicas que suele estudiar sus cursos teóricos a contra jornada, además de trabajar ya que estos datos podrían respaldar los resultados de Gutiérrez Rodas et al. (2010) quienes identificaron la prevalencia para depresión del 47,2% de los estudiantes y la relación estadísticamente significativa con la severidad del estrés generado por los estresores académicos.

Consecuencias en la salud mental

Lo anterior pone sobre la mesa una discusión que deberá tenerse a lo interno del claustro, ya que el perfil de estudiante es trabajador (8 horas) que requiere otra jornada de estudios (3 horas) más una tercera jornada de práctica (3 horas) y por lo menos 8 horas de sueño y 2 horas de tareas. La sumatoria es un total de 27 horas al día, sin contar la vida personal que incluye el ejercicio y el transporte en la ciudad. Habrá que discutir sobre el número de horas que demanda cada una de las actividades: trabajo, estudios teóricos, práctica y vida personal. Sobre todo, en la unidad académica que se ocupa del estudio de la salud mental y considerando que son diversos los estudios, como el de Rojas Morales y Bustos Gajardo (2022) quienes afirman que la salud mental del estudiante universitario se ve vulnerada dado que, en muchas ocasiones, las instituciones de educación superior no consideran las otras cargas de vida que tiene un estudiante universitario. Tal es la consecuencia de una carga académica mal establecida, que esta puede llegar a ser tanta que impide disponer de tiempo para comer (Doepking et al., 2013).

En esta línea, Gutiérrez Rodas et al. (2010) encontraron asociación entre la carga académica y la depresión en estudiantes universitarios y relación inversa entre la carga académica y el tiempo que se dedica a la actividad física (Mondaca et al., 2020). Estas reflexiones son valiosas sobre todo con el estudiantado de la jornada nocturna de la licenciatura en psicología de la Escuela de Ciencias Psico-

lógicas ya que suelen ser quienes más roles deben cumplir, además del de estudiante universitario. Al respecto, Beltrán Corredor (2016) aplicó el cuestionario CEVJU-R a una muestra de 100 estudiantes de licenciatura en psicología en jornada nocturna. Concluyeron que la falta de tiempo y la carga académica y laboral son causales para que dejen de realizar actividades físicas, culturales y sociales. Es una tarea pendiente evaluar la calidad de vida de los estudiantes de las tres jornadas que ofrece la Escuela de Ciencias Psicológicas.

Tabla 8

Horas diarias que requiere una carrera universitaria, estudiante trabajador

No.	Actividad	Horas
1	Jornada laboral	8
2	Clases presenciales	3
3	Jornada de prácticas	3
4	Sueño	8
5	Transporte	3
6	Trabajo autónomo (tareas)	2
7	Vida personal	
	Total	27

Nota. Se ha considerado un promedio de transporte de 3 horas diarias y el estándar de 8 horas de sueño al día. El total de horas que requiere una carrera universitaria, al día, es de 28 horas de un día de 24 horas, sin considerar la vida personal.

Cuando la salud mental está comprometida, esta impacta otras áreas de la vida y el rendimiento académico. Al respecto Rebollo-Quintela et al. (2017) quienes encontraron como segundo factor para cometer plagio la sobrecarga de trabajos, clases, exámenes y la falta de tiempo para realizar todas las actividades. Esto se relaciona con el rendimiento académico, ya que para que se lleve a cabo el aprendizaje, se requiere de condiciones positivas tanto en el ambiente de aprendizaje como en el contexto del estudiante. De la misma manera Barraza y Moreira (2012) afirman que hay una asociación inversa entre la calidad de vida y el fracaso académico, además de la discriminación, falta de apoyo de los profesores y la rigidez del proyecto educativo. Es decir, que la Universidad debe procurar las condiciones que requiere el estudiante para que logre el éxito académico, considerando su perfil sociodemográfico y proyecto ético de vida.

Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación

Al respecto, Hilliger et al. (2023) proponen una serie de recomendaciones desde la perspectiva estudiantil: balancear la carga y la exigencia académica, fomentar las relaciones positivas entre el estudiantado, fomentar las buenas relaciones entre el estudiante y el docente y revisar las prácticas de evaluación y gestión curricular. Sugieren también el fomento de un entorno mediador y colaborativo con un currículo flexible y bien distribuido. En cuanto a estandarizar el tiempo de lectura según la velocidad y comprensión, Olmos Migueláñez et al. (2011) realizaron la medición de ambos procesos en dos grupos de estudiantes. Concluyeron que el profesor debe realizar pruebas para estimar las palabras por minuto para dosificar su programa. Además, para el caso del grupo con el que trabajaron, establecen un estándar de 123 palabras por minuto.

Para la administración académica de la Escuela de Ciencias Psicológicas, queda pendiente la creación de un listado de actividades de aprendizaje autónomo con estándares establecidos, como la cantidad de palabras por minuto para la lectura y el tiempo que le toma al estudiante hacer un organizador gráfico o resolver un cuestionario. Asimismo, la cantidad de textos que pueden leerse en una misma asignatura dependiendo de los créditos que tenga asignados al momento del diseño curricular. Esto evitaría que el estudiante deba aprender diferentes instrucciones para un mismo producto y haría más eficiente la calificación y la estandarización del tiempo en su diseño.

Otra reflexión relevante es la del rol de la educación superior en la sociedad. De acuerdo con la sociología de la educación, un sistema educativo tiene dos posibles funciones: la transformación o la reproducción de la sociedad. Esta reflexión es valiosa al considerar que de acuerdo con la estadística estudiantil (USAC, 2019a) el 53% de estudiantes universitarias son mujeres. Además, el 71% del estudiantado mantiene sus estudios con el apoyo de los padres. Sería pertinente la investigación para saber en qué porcentaje los estudiantes son la primera generación de la familia que asiste a la universidad. Además de estos datos, se reporta que el 52% de los estudiantes laboran y el 48% no lo hace. Quienes laboran, lo hacen en el departamento de Guatemala y en el sector privado (72%). Además, reportan que más de 30,000 estudiantes trabajan en sectores que no tienen relación con la carrera que estudian. Es necesario actualizar los estudios de mercado para establecer quiénes son los estudiantes de la Escuela de Ciencias Psicológicas, cuáles son sus situaciones actuales y hacia dónde desean la movilidad social.

Dentro de las limitaciones del estudio, es importante mencionar que, si bien se convocó a todo el claustro de profesores de la Escuela, se contó solamente con la participación de 26 de ellos, por lo que no podrían generalizarse los resultados a todos los cursos. Este es otro tema de discusión dado que algunos profesores no consideran como prioridad la formación pedagógica sino privilegian la formación disciplinar.

Para futuras investigaciones, será interesante indagar la duración de las actividades desde el punto de vista de los estudiantes, ya que las apreciaciones de los profesores podrían diferir. En la siguiente adecuación curricular se deberá tener a vista el sistema de tasación de horas crédito para la formación del estudiante, pero también la carga que implica para el profesor la asignación de 32 horas de actividades autónomas que tienen que ser revisadas y retroalimentadas, más las tareas diversas que implica la administración de una asignatura. Un estudio que respalda la efectividad de la medición de la carga en créditos académicos es el de Oyarce Verdugo et al. (2014) ya que al declarar la dedicación que requiere cada asignatura, el estudiante puede tomar iniciativa para gestionar el tiempo disponible que tiene y usar estrategias de administración del tiempo.

Otra de las futuras líneas de investigación es la del estrés académico. Al respecto, Azurdia y Ramírez (2022) realizaron una investigación para medirlo en estudiantes de posgrado. Mediante la aplicación del SISCO SV-21 a 61 maestrantes se identificó que la mayoría de los maestrandos poseen estrés alto (31%) y moderado (49%) en el baremo normativo y lo mismo para el baremo indicativo en el que el nivel alto posee el 13% de frecuencia mientras que el nivel moderado es de 85 %. Estos datos confirman que la vida académica es un factor que activa el estrés en los estudiantes, por lo que habrá que explorar si se relaciona positivamente con los créditos de un proyecto educativo.

Referencias

- Azurdia Turcios, J. J., & Ramírez Maddaleno, K. M. (2022). Estrés académico en estudiantes de posgrado: tres años de educación en línea. *Revista de Investigación Proyección Científica*, 4(1), 101-108. <https://doi.org/10.56785/ripc.v4i1.7>
- Barraza, C. G., & Ortiz Moreira, L. (2012). Factores relacionados a la calidad de vida y satisfacción en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 18(3), 111-119. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532012000300011>
- Beltrán Corredor, M. (2016). Estilo de vida en jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria de los Libertadores [Tesis de licenciatura]. *Fundación Universitaria Libertadores*. <https://repository.libertadores.edu.co/items/3155c457-cf17-4255-985f-2dd64c6961a0>
- Camargo Lemos, D. M., Orozco-Vargas, L. C., & Niño Cruz, G. I. (2014). Calidad De Vida en estudiantes universitarios. Evaluación de factores asociados. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 23(2), 117-123. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-14292014000200004&script=sci_arttext
- Doepking, C., Zuñiga, C., & Troncoso, C. (2013). Estudio cualitativo sobre la percepción de estudiantes universitarios sobre horario de almuerzo. *Medwave*, 13(02), e5638. <https://doi.org/10.5867/medwave.2013.02.5638>
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación* (35), 151-164. <https://doi.org/10.35362/rie350881>
- Gutiérrez Rodas, J. A., Montoya Vélez, L. P., Toro Isaza, B. E., Briñón Zapata, M. A., Rosas Restrepo, E., & Salazar Quintero, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Ces medicina*, 24(1), 7-17. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-87052010000100002
- Hilliger, I., Castro, M., Huerta, E., & Buzeta, S. (2023). Balancear la carga y la exigencia académica: Recomendaciones desde la perspectiva de estudiantes y docentes universitarios. *Policy Brief No.16*, Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2023/12/Policy-Brief-16.pdf>
- Jiménez Arroyo, V., Martínez Ávila, B., & Huerta Baltazar, M. I. (2023). Revisión narrativa de carga académica y calidad de vida en estudiantes universitarios. *Janaskakua*, 5(11). <https://publicaciones.umich.mx/revistas/janaskakua/enfermeria/article/view/117>
- Jiménez Diez, O., & Ojeda López, R. N. (2017). Estudiantes universitarios y el estilo de vida. *Revista Iberoamericana de Producción académica y gestión educativa PAG*, 4(8). <https://www.pag.org.mx/index.php/pag/article/view/723>
- Meeberg, G.A. (1993). Quality of life: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 32-38. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18010032.x>
- Mondaca, M., Mascheroni, M., & Rojas, R. (2020). Nivel de actividad física y carga académica en estudiantes universitarios de carreras de la salud. *Revista confluencia*, 2(1), 47-51. <https://doi.org/10.52611/confluencia.num1.2020.500>
- Olmos Migueláñez, S., Borham Puyal, M., García Riaza, B., Rodríguez Conde, M. J., & Elorza, I. (2011). Velocidad y comprensión lectora: Planificación de la carga académica en la Universidad. *Bordón: revista de pedagogía*. 63(3), 107-119. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29058>

- Oyarce Verdugo, K. D., Parada Viñals, C. A., & Canales Opazo, T. A. (2014). *Gestión del tiempo, carga académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, Universidad de Talca, Chile). Escuela de Psicología. <https://repositorio.utalca.cl/repositorio/items/ea116e8f-c37a-424a-a6af-1409adee3e2f>
- Pérez Brito, D. (2006). *Los créditos académicos*. Dirección General de Docencia, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E. M., & Muñoz Cantero, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6), 192-196. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>
- Rojas Morales, F., & Bustos Gajardo, G. (2022). *La carga académica y la salud mental de estudiantes universitarios de cuarto año de Sociología en la UAHC* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). <https://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/7221>
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2019a). Informe estadístico estudiantil 2019. Departamento de Registro y Estadística USAC. https://registro.usac.edu.gt/estadisticas/data/INFORME_ESTADISTICO_ESTUDIANTIL_2019.pdf
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2019b). *Política de crédito académico*. <https://plani.usac.edu.gt/index.php/documentos/politicas/>
- Urzúa, A., & Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica*, 30(1), 61-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082012000100006>

Efectividad de la evaluación del desempeño docente según docentes y estudiantes

Effectiveness of teacher performance evaluation according to faculty and students

Walda Paola María Flores Luin* 

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

*Autora a quien se dirige la correspondencia: floresluinw@gmail.com

Recibido: 25 de abril de 2025 / Aceptado: 30 de octubre de 2025

Resumen

La calidad de la educación superior guarda estrecha relación con la calidad de la enseñanza, lo que hace ineludible Labordar la evaluación docente. Sin embargo, en la comunidad universitaria persisten dudas sobre su propósito y efectividad. Este estudio explica la visión de docentes y estudiantes sobre la efectividad de la evaluación docente en una unidad académica de la universidad pública de Guatemala. Como punto de partida, se considera a la evaluación docente en su deber ser, como un proceso que permite la medición y valoración del desempeño del quehacer docente para promover su cualificación y perfeccionamiento. La investigación responde a un enfoque mixto, con diseño secuencial y alcance descriptivo y explicativo. Se trabajó con una muestra intencionada no probabilística de 20 docentes y 156 estudiantes del último ciclo activo del grado de licenciatura, entre otros actores involucrados en el problema. Se logró una triangulación de participantes y de técnicas, mediante la aplicación de encuestas, entrevistas y grupos focales. El análisis de la información se realizó a través de estadística descriptiva para los datos cuantitativos y análisis de contenido para los datos cualitativos. Los resultados indican que la evaluación docente, tal como se implementa actualmente, no incide significativamente en la mejora de la enseñanza ni en el desarrollo profesional del docente, ya que el énfasis del proceso tiene un carácter administrativo. Como producto del estudio, se elaboraron sugerencias concretas para optimizar este proceso.

Palabras clave: Educación superior, calidad de la educación, desarrollo profesional, mejoramiento de la enseñanza, retroalimentación

Abstract

The quality of higher education largely depends on the quality of teaching, making teacher evaluation an essential component. However, doubts persist within the university community regarding its purpose and effectiveness. This study explores the perspectives of faculty and students on the effectiveness of teacher evaluation in an academic unit of the national university of Guatemala. As a starting point, teacher evaluation is understood in its ideal form as a process that enables the measurement and assessment of teaching performance in order to promote professional development and continuous improvement. The research follows a mixed-methods approach, with a sequential design and both descriptive and explanatory scope. A non-probabilistic purposive sample was used, consisting of 20 faculty members and 156 undergraduate students in their final academic cycle, among other stakeholders involved in the issue. Triangulation was achieved both in participants and techniques, through the application of surveys, interviews, and focus groups. Data analysis was conducted using descriptive statistics for quantitative data and content analysis for qualitative data. The results indicate that, as currently implemented, teacher evaluation does not significantly contribute to the improvement of teaching or to the professional development of faculty; rather, the process is largely administrative in nature. As a product of the study, specific suggestions were developed to optimize this process. The findings are useful for reformulating evaluation strategies and enhancing teaching quality in higher education

Keywords: Higher education, quality of education, professional development, teaching improvement, feedback



Introducción

La calidad de la formación requiere de procesos de evaluación que den cuenta del funcionamiento del sistema que se lleva a cabo para lograrla. Sin duda alguna el papel del docente universitario y de evaluación de su desempeño son fundamentales en el engranaje de elementos que hacen posible el hecho educativo.

El interés por el tema llevó a conocer investigaciones previas, entre ellas algunas que buscan identificar aquellos aspectos que son valorados en la docencia. Henríquez Ritchie et al. (2024) realizaron su estudio en torno a la planificación y estrategias de enseñanza, el dominio de la disciplina y el aprendizaje y la evaluación. Padilla Fuentes et al. (2023) enfocaron su investigación en la alternativa del portafolio para realizar la evaluación docente y realizaron un análisis de su uso en los últimos 10 años. Destacan que los resultados en promedio tienden a la baja cada año, sobre todo en los aspectos relacionados al currículo y el aprovechamiento de los errores como forma de aprendizaje.

Seivane y Brenlla (2021) realizaron un estudio para identificar las competencias que más valoran los alumnos universitarios en las evaluaciones de la calidad docente. Los resultados confirman lo que han concluido otras investigaciones y es que los estudiantes establecen una relación entre la calidad de sus docentes con tres aspectos relevantes: la motivación e interés por el aprendizaje en todo el proceso; las explicaciones ordenadas y claras de los contenidos; y, finalmente, las actitudes en la interrelación como la comprensión, empatía y atenta escucha. Por otro lado, Ruiz Barrantes (2021) identificó algunas diferencias en la evaluación docente. Los resultados mostraron que las docentes mujeres recibían valoraciones más favorables que los docentes hombres y que el tamaño del grupo influía en dicha apreciación, observándose mejores evaluaciones en grupos con menor número de estudiantes. Asimismo, se encontró que la edad avanzada del profesorado y los grupos numerosos se relacionaban con actitudes menos positivas hacia la asignatura.

En un modelo de evaluación estudiado por Quiriz-Badillo y Tobón-Tobón (2019) se aprecia que el énfasis de la evaluación está en aspectos de carácter burocrático y no precisamente en la mejora del quehacer docente. Estos autores sugieren evaluar siete dimensiones: “planeación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, ambiente de aprendizaje, evaluación, competencias profesionales, ética y valores y compromiso social” (20). Ante estas problemáticas, la investigación ha generado propuestas encaminadas a fortalecer y mejorar la experiencia evaluativa. Tal es el caso de Iglesias Sobero et al. (2021) quienes plantean revalorizar el trabajo de los catedráticos de acuerdo con el contexto y la mejora continua. Su propuesta promueve el análisis y la reflexión, detecta fortalezas y áreas de oportunidad e invita a la propuesta de planes de mejora.

Para efectos de la investigación se realizó en un principio una revisión documental de carácter exploratorio y no se encontró claramente información de cuándo inició la experiencia evaluativa en la universidad, sus fundamentos académicos, metaevaluaciones, actualizaciones, etc. Existe un proceso claramente establecido en el Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2018) con lineamientos de carácter más bien administrativo, porque de acuerdo a lo que ahí se establece “los aspectos relacionados con el desempeño laboral a evaluar, estarán contenidos en los instrumentos de evaluación que defina cada unidad académica o dependencia no adscrita a unidades académicas, atendiendo a las atribuciones que desempeña el personal académico” (p. 126).

En el caso particular de la unidad académica investigada, se dispone de un instrumento para evaluar el desempeño docente que se elaboró hace más de una década, el cual fue trasladado a formato virtual y actualizado de manera superficial durante el período de la pandemia del COVID-19. Sin embargo, dicho instrumento no corresponde claramente con las atribuciones que desempeña el personal académico,

ya que estas se expresan de manera sucinta en el contrato laboral y a la vez no responden a un perfil del docente, porque no existe.

El proceso de evaluación del desempeño docente en la unidad académica comprende cuatro componentes: autoevaluación, evaluación por los estudiantes y otra realizada por la autoridad inmediata, además de la evaluación por méritos académicos. Para efectos del presente estudio se consideró la evaluación por parte de los estudiantes. Cabe mencionar que, para los diferentes componentes, a excepción de la evaluación por méritos académicos, se utiliza el mismo instrumento y los aspectos valorados son el técnico docente, psicosocial y profesional. El instrumento utilizado en la evaluación consta de 57 ítems con respuesta predeterminada.

En el contexto institucional donde se llevó a cabo la investigación, es posible que, con el paso del tiempo, la evaluación docente haya quedado integrada en la dinámica administrativa (más que en la académica) y que no haya existido la oportunidad de revisar el qué, por qué, para qué de la evaluación. En consecuencia, tanto en docentes, pero sobre todo en estudiantes, queda la duda de la efectividad del proceso. En ese sentido se plantea como objetivo del estudio explicar la visión de docentes y estudiantes sobre la efectividad de la evaluación docente, centrando la atención en la evaluación realizada por los estudiantes. Abordar este tema incluye necesariamente profundizar en el cómo se lleva a cabo el proceso, desde sus fundamentos, objetivos, instrumentos, hasta la utilidad y beneficios de los resultados y su seguimiento, entre otros temas relevantes.

La importancia de la investigación radica en la generación de conocimiento para tomar decisiones y asumir compromisos tendientes a la mejora del proceso de evaluación docente. Es imperativo que los resultados del ejercicio evaluativo se vean reflejados en un mejor desempeño de los profesores, lo que permite contribuir al cumplimiento de la misión de la institución, a la vez de fortalecer la credibilidad de los estudiantes en los procesos que se realizan en la unidad académica, para la mejora de su formación profesional.

El estudio se realizó con el objetivo general de explicar la visión de docentes y estudiantes sobre la efectividad de la evaluación docente en una unidad académica de la universidad pública de Guatemala. Entre los objetivos específicos: (a) describir cómo se realiza la evaluación docente en la unidad académica; (b) determinar los aciertos y desaciertos de la evaluación docente según la visión de docentes y estudiantes; (c) analizar los beneficios de la evaluación docente para estudiantes, docentes y la institución y (d) sugerir mejoras para la efectividad del proceso de evaluación docente.

El diseño de la investigación se ubica en el paradigma postpositivista, enfoque mixto, diseño secuencial y alcance descriptivo y explicativo.

Materiales y métodos

El estudio se realizó de febrero a octubre del 2024 en el campus central de la universidad estatal y en una unidad académica del área social-humanística. La población estuvo conformada por docentes y estudiantes. De acuerdo con el diseño secuencial del estudio, se aplicó inicialmente la encuesta la cual brindó información cuantitativa importante para proseguir con la recolección de los datos cualitativos a través de grupos focales y entrevistas semiestructuradas.

La muestra de estudiantes con quienes se trabajó la encuesta se seleccionó de manera intencionada no probabilística, considerando los siguientes criterios de inclusión: (a) estudiantes matriculados en el ciclo académico 2024; (b) inscritos en los últimos semestres hábiles de licenciatura de las seis diferentes carreras que imparte la unidad académica, en sus jornadas plan diario y plan fin de semana. La muestra quedó constituida por 114 estudiantes y fue representativa del total de la población. Se consideró a los estudiantes del último semestre hábil de licenciatura porque a través de los años vivieron la experiencia de la evaluación de docentes.

Para la recolección de datos cualitativos con estudiantes, se trabajó con una muestra de participantes voluntarios que manifestaron, mediante la encuesta, su interés en continuar aportando su experiencia al estudio o que respondieron a la invitación realizada durante las visitas a las aulas, en las que se informó sobre la investigación y se motivó a participar. Se realizaron dos grupos focales con el plan de estudios diario y dos con estudiantes del plan de estudios de fin de semana o sabatino. Cada grupo focal estuvo integrado por un promedio de diez estudiantes de las diferentes especialidades; en total, participaron 42 personas. El desarrollo de los grupos focales se realizó a partir de una guía de preguntas estímulo.

En el caso de los docentes, la recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas. Se empleó un muestreo por conveniencia y la muestra quedó autodefinida por la participación voluntaria de los docentes. Esta estuvo integrada por 20 participantes: 10 docentes interinos (con contrato temporal) y 10 docentes titulares (con contrato permanente). La aplicación de las técnicas implicó un proceso de diseño de instrumentos, validación por juicio de expertos y mejora.

El procesamiento de la información se realizó de manera diferenciada, de acuerdo con la naturaleza de los datos. Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva, para lo cual fue suficiente el uso de Excel. En el caso de los datos cualitativos, el procesamiento inició con la transcripción y depuración de la información obtenida mediante las diferentes técnicas de recolección de datos. Posteriormente, las transcripciones fueron organizadas en un único documento e importadas al software QCamap.

Una vez cargada la información, se efectuó una lectura cuidadosa del corpus y se aplicó el método de comparación constante para favorecer la emergencia de los códigos. El proceso analítico comprendió una codificación de primer y segundo ciclo, lo que permitió consolidar las categorías de análisis. Con base en los reportes del proceso de categorización y sus correspondientes frecuencias se redactaron memos analíticos. Asimismo, cuando se consideró pertinente, se diseñaron recursos gráficos para facilitar la presentación de los resultados, entre ellos nubes de palabras, tablas y figuras.

El análisis de la información requirió de la triangulación de los hallazgos confrontados con los estudios previos y la discusión con base en la fundamentación teórica. Este proceso de triangulación permitió generar conocimiento. Además, es importante mencionar que se cuidaron los aspectos éticos necesarios para resguardar el anonimato de las fuentes de información y se trabajó con consentimiento informado.

Resultados

En relación con la forma en que se desarrolla la evaluación del desempeño docente en la unidad académica, uno de los primeros aspectos identificados corresponde a los objetivos que los participantes le atribuyen. Del análisis de las entrevistas emergieron seis categorías principales, ordenadas de acuerdo con la frecuencia con que fueron mencionadas: función informativa, supervisión, función formativa, desconocimiento o ambigüedad, mejora del desempeño docente y promoción laboral.

Los docentes entrevistados atribuyen, en primer lugar, el carácter informativo del proceso, resaltando el valor de conocer la percepción del estudiante respecto al desempeño docente, así como a la retroalimentación proporcionada por las autoridades inmediatas. En segundo lugar, identifican una función de supervisión, entendida como el mecanismo que permite verificar el cumplimiento de responsabilidades, el desarrollo de las competencias y el desempeño académico del docente.

En tercer lugar, reconocen la función formativa de la evaluación, concebida como una oportunidad para la autoevaluación y para recibir retroalimentación institucional orientada a la mejora. En una cuarta categoría, algunos docentes manifiestan desconocimiento o ambigüedad respecto a los objetivos del proceso evaluativo, incluso entre quienes poseen la condición de docentes titulares.

La mejora del desempeño docente aparece en la quinta posición como un objetivo explícitamente atribuido a la evaluación. Finalmente, aunque con menor frecuencia, los participantes establecen una relación entre el proceso evaluativo y la promoción laboral, tanto para los ascensos como para la obtención de méritos en el caso de los docentes interinos.

Por su parte, la perspectiva estudiantil, recogida mediante encuestas y grupos focales, presenta matices distintos. En la encuesta se observa una mayor conformidad con la evaluación docente o desconocimiento sobre la misma. En los grupos focales, los estudiantes asocian la evaluación con la posibilidad (no realidad) del mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y la superación de debilidades docentes. No obstante, también manifiestan que el proceso se percibe como un trámite administrativo sin un impacto real. Finalmente, algunos participantes expresaron no tener claridad respecto a los objetivos de la evaluación.

Es importante considerar que la muestra de los grupos focales fue autoseleccionada, circunstancia que podría explicar la postura más crítica observada, en comparación con la de quienes solo respondieron la encuesta.

Con respecto a la correspondencia entre el deber ser y el ser de la evaluación de los docentes, se les compartió la definición oficial de la evaluación del desempeño docente, en la que se señala que se mide y valora el desempeño del personal académico para “impulsar el desarrollo y perfeccionamiento de su función académica” (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2018, p. 121). Al respecto, se les preguntó si la forma en que se realiza la evaluación está en consonancia con esta definición.

La mayoría de los docentes (19) indicó que corresponde parcialmente, debido a que el procedimiento y el evaluador (estudiante) no son adecuados “Una cosa es lo que se determine en documentos y, otra cosa es lo que realmente se realiza como tal” (RQ1-5). Asimismo, señalaron que “hay una parte que se les pregunta sobre la metodología, y los estudiantes no tienen un conocimiento sobre esto y no saben si es o no la correcta” (RQ1-4).

Además, agregaron que existe mucha subjetividad de por medio y que depende de la voluntad del docente la mejora académica. Otros docentes (8) señalaron que existe la posibilidad de que la evaluación corresponda a lo indicado por el Consejo Superior Universitario (2018) pero que es necesario mejorar el proceso. Siete docentes indicaron, sin mayor explicación, que no corresponde, entre otras situaciones, porque no motiva a la mejora. Tres docentes afirmaron que sí corresponde “Sí responde porque se divide en tres aspectos: pedagógico, académico, atención al estudiante” (RQ1-1) “cuesta determinar si sí o no” (RQ1-11) y un docente manifestó su duda de que corresponda. Otro docente refiere que la información recabada puede estar sesgada porque “por temor a represalias (el estudiante) no es honesto” (RQ1-13).

Sobre los aciertos y desaciertos que presenta la evaluación docente, se reconocen como principales aciertos el interés del 60% de los estudiantes en participar en la evaluación docente y el hecho de que el 95% afirme haber participado en ella. Respecto a los aspectos que aborda la evaluación, también se considera un acierto que tome en cuenta el desempeño profesional e integral del profesor, como lo señaló el 68% de los estudiantes, aunque el 32% indicó lo contrario.

En el tema de la objetividad de la evaluación, podría considerarse también un acierto el que el estudiante perciba que sí cumple con esta característica, aunque algunos estudiantes y sobre todo docentes, manifiesten discrepancia en este punto. El 80% de estudiantes manifiesta que realizan la evaluación de sus docentes con objetividad, en tanto el 11% algunas veces y el 9% afirma que no.

Por otro lado, también es un acierto que la mayoría de los estudiantes no identifique presión para evaluar bien a sus docentes. El 76% refiere que nunca ha sentido esa presión, mientras que el 13% indica que sí la ha experimentado y el 11% señala que la ha sentido en algunas ocasiones. A pesar de que son menos los estudiantes que refieren sentir presión para evaluar bien a sus profesores, comentan

que estas presiones se deben a que se puedan tomar posibles represalias, por la preocupación de que la evaluación no sea anónima, a la presión social o grupal o porque piensan que pueden mejorar su calificación.

En cuanto a la presión para evaluar de manera negativa a los docentes, el 90 % de los estudiantes indica que nunca la ha experimentado, el 4 % afirma que sí y el 6 % señala que la ha sentido ocasionalmente. Quienes reportaron este tipo de presión explicaron que, en algunas ocasiones, se forman grupos de estudiantes inconformes con algún profesor que buscan influir en el resto del grupo para que se evalúe desfavorablemente.

En su respuesta a las preguntas abiertas, los estudiantes manifestaron en primera instancia desconocimiento por los aciertos que pueda tener la evaluación docente: “Realmente, después de la evaluación docente no sé qué más se hace, ya que no he visto una presentación de resultados o el seguimiento de este” (RQ1-28). Posteriormente, en orden de relevancia, indican que no tiene ningún acierto, “Ninguna, no he notado cambios y siguen los mismos docentes con las mismas didácticas” (RQ1-1) aunque seguidamente reconocen como acierto la intencionalidad de las autoridades al realizar la evaluación, la cual se traduce en la evaluación de diversos aspectos de la docencia, el interés por la mejora y de contar con mejores docentes. “Se busca la perfectibilidad y eso es algo bueno” (RQ1-15).

Asimismo, reconocen que es positivo el proceso, en cuanto les permite externar sus opiniones y también destacan la periodicidad con que se realiza este ejercicio investigativo: “permite que el alumno exprese como lleva su proceso de enseñanza aprendizaje” (RQ1-24). Refieren, finalmente que a partir de la evaluación se producen algunos cambios, que puede ser una forma de concientizar a los docentes sobre su desempeño y que en casos muy puntuales han observado cambios en la didáctica, por ejemplo, con la integración de las TICs. “Algunos docentes han cambiado su metodología, pero algunos otros aspectos no”. (RQ1-23).

En el grupo focal, las respuestas de los estudiantes fueron menos positivas. Se muestran reacios a responder sobre los aciertos y quienes lo hacen refieren abiertamente que no los hay, aunque se indica como un acierto, la posibilidad de expresión y la participación en el proceso evaluativo y el cumplimiento del proceso.

Por su parte, los profesores señalan como acierto el aporte para la mejora de la docencia: “Conociendo los resultados y siendo una persona que quiere mejorar como docente, te preguntas ¿por qué no todos te evaluaron bien? y al hacer estas preguntas y ver los resultados te preguntas ¿quieres seguir así?” (DRQ1-17). En la misma línea, otro docente señaló: “El hecho de que el mismo docente sepa cómo lo están evaluando los estudiantes y jefe de cátedra le ayudan a mejorar en su método de dar clases” (DRQ1-4).

También reconocen positivos algunos aspectos del proceso: el hecho de que evalúe aspectos importantes, la organización y continuidad del proceso, la imparcialidad con que se trabajan los resultados, que sea un medio de reconocimiento a la labor y el mismo hecho de que se realice la evaluación. Mencionan la importancia de conocer la opinión de los estudiantes. También se hizo alusión de que es un acierto haber cambiado el proceso evaluativo a la modalidad virtual. Hubo algún docente que no reconoció aciertos en la evaluación.

Figura 1*Aciertos de la evaluación docente según los profesores*

En otro orden, también se abordaron los desaciertos de la evaluación. Uno de los desaciertos más señalados por los estudiantes es la falta de impacto de la evaluación docente en la mejora del proceso de enseñanza. En sus palabras, “no se ve que se utilice la evaluación para mejorar la calidad” (RQ1-2) y “los docentes mal evaluados siguen impartiendo clases” (RQ1-6), lo que refleja una percepción generalizada sobre la ineficacia y la ausencia de seguimiento “no se ha enfocado en ver si los profesores realizan los cambios” (RQ1-7). Además, se evidencian vacíos informativos, ya que varios estudiantes manifiestan desconocimiento tanto del proceso como de los resultados, lo cual refleja la idea de la falta de transparencia en el proceso.

También se identifican críticas hacia el instrumento de evaluación, señalando que no contempla aspectos clave como el trato docente o situaciones sensibles como discriminación y acoso: “no toman en cuenta aspectos como la discriminación, acoso o situaciones similares” (RQ1-22), y “no se pregunta el trato o la empatía que el docente tiene con los estudiantes” (RQ1-22a). Se suman observaciones sobre la redundancia, desactualización y limitaciones metodológicas del mismo.

Respecto a lo que ocurre tras aprobar o reprobar la evaluación, predomina el desconocimiento. Algunos estudiantes creen que la aprobación se traduce en estabilidad o reconocimiento laboral, mientras que, al reprobarla, suponen que se ofrece una segunda oportunidad o capacitación, aunque otros creen que se aplican sanciones que podrían variar desde una llamada de atención hasta el retiro del cargo.

En relación con el beneficio que reporta la evaluación de los docentes, los estudiantes consideran que el principal beneficio de la evaluación docente radica en la posibilidad de mejorar la enseñanza y, con ello, el aprendizaje. En este sentido, destacan la expectativa de que el proceso contribuya a alcanzar las competencias académicas esperadas y a generar cambios positivos en la actitud del docente: “debería ser la mejora en el trato y trabajo” (RQ1-5). Sin embargo, también expresan dudas sobre los beneficios reales, señalando que no perciben cambios concretos derivados del proceso, aunque valoran poder expresar sus opiniones.

En los grupos focales, la percepción estudiantil es más crítica. Manifiestan desencanto con el proceso de evaluación, que consideran un trámite sin efectos visibles. Inicialmente lo abordaban con esperanza, creyendo que “va a servir para que el proceso mejore”, pero con el tiempo concluyen que “solo es un requisito para poder ver una nota” (EPS1). Esta percepción de ineficacia se refuerza con el desconocimiento del proceso y de los resultados, así como por la ausencia de acciones correctivas observables.

Frente a la duda sobre qué los motiva a participar, los estudiantes reconocen dos razones principales: la obligatoriedad y la esperanza de mejora. Por otro lado, muchos estudiantes expresan desmotivación para participar, principalmente por la falta de impacto del proceso. Consideran que se trata de una actividad monótona, que conlleva mucho tiempo, sin valor pedagógico ni retorno visible: “no contamos con el tiempo necesario como para estar evaluando una cantidad grande de licenciados” (RQ1-11). Critican el instrumento por ser extenso, desactualizado y uniforme para todas las áreas académicas: “todos los formularios son los mismos para todos los docentes, independientemente si son del área de pedagogía o de ciencias” (RQ1-13).

Desde la perspectiva docente, los beneficios de la evaluación para los estudiantes se consideran relativos, por un lado, porque el instrumento de evaluación no permite conocer aspectos fundamentales que los estudiantes quisieran comunicar: “hay preguntas que no llenan las expectativas de lo que el estudiante busca ser escuchado” (RQ1-17). Además, señalan que, al tratarse de preguntas cerradas, se limita la posibilidad de una expresión más libre y profunda. También reconocen que el efecto de la evaluación depende del uso que haga la institución de la información obtenida.

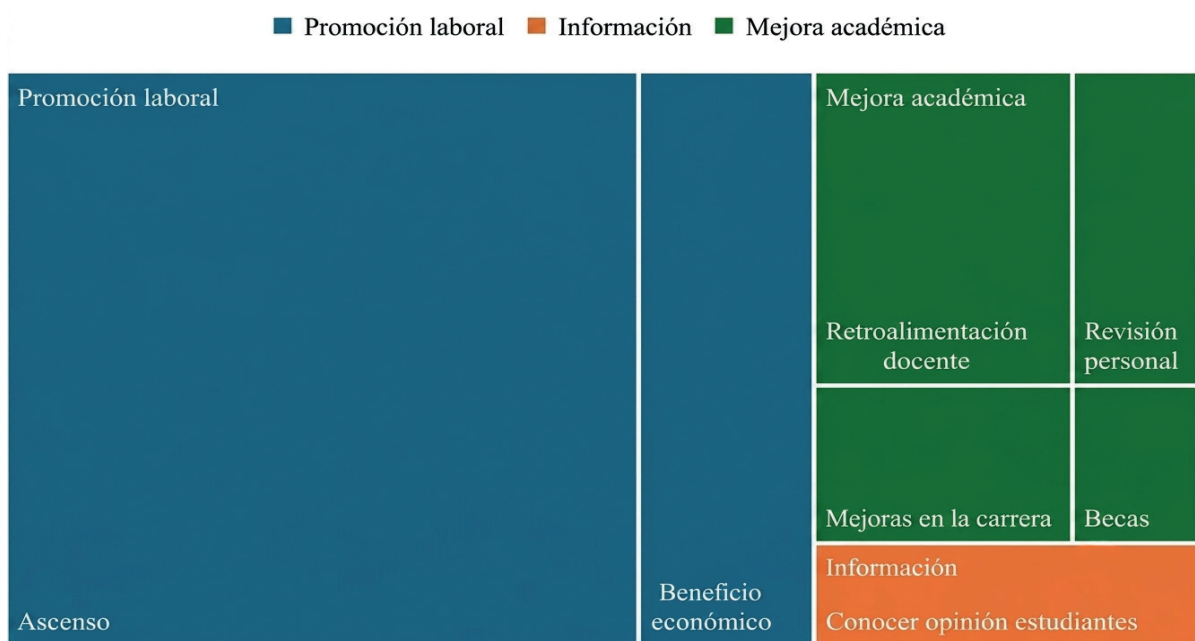
En relación con el beneficio que representa para los docentes el hecho de ser evaluados, los estudiantes señalan como beneficioso que los docentes conozcan cómo los evalúan lo cual puede traducirse en reconocimiento y motivación cuando la ocasión lo amerita “es beneficioso el conocer la perspectiva que tienen los alumnos del profesor” (RQ1-5). Por otro lado, también existe un grupo que manifiesta desconocimiento o considera que no hay beneficios reales para los docentes, aunque algunos reconocen impactos en términos de estabilidad laboral o ascenso.

Por su parte los mismos docentes destacan la diferencia en los beneficios según su estatus laboral. Para los docentes titulares, los beneficios se centran en aspectos laborales: ascensos con la correspondiente mejora salarial y permanencia en la carrera docente. Se refieren a este proceso como una oportunidad para “ascender una titularidad”, “subir de categoría” y “recibir una compensación económica” (DRQ1-1; DRQ1-3). Además, reconocen que la evaluación puede permitir la reflexión personal, la mejora del desempeño y el acceso a oportunidades formativas o becas. En menor medida, también valoran conocer la opinión del estudiantado como insumo para el crecimiento profesional.

Por otro lado, los docentes interinos reconocen que la evaluación puede ser útil para recontractaciones o para optar a una plaza fija —“a la hora de tener una oportunidad de ascender a una titularidad ya tiene su proceso de evaluación” (RQ1-7)—, la mayoría considera que sus beneficios son limitados o inexistentes. Manifiestan el deseo de que existan otros incentivos y coinciden en que conocer la opinión estudiantil es valioso, aunque no necesariamente efectivo en términos prácticos.

Figura 4

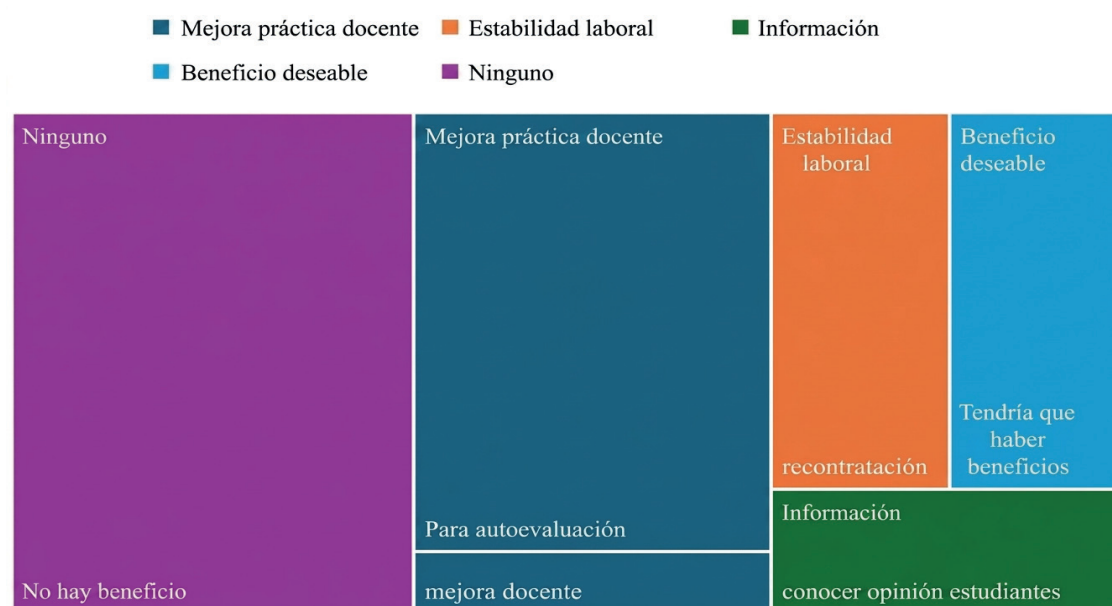
Beneficios de la evaluación docente para profesores titulares



Nota. De acuerdo con entrevistas a docentes

Figura 5

Beneficios de la evaluación docente para profesores interinos



Nota. De acuerdo con entrevistas a docentes

En cuanto a los beneficios para la institución, los estudiantes indican que la evaluación puede mejorar la calidad de la enseñanza y, por ende, fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y el perfil de egreso. Se espera que esta incida positivamente en la didáctica y contribuya a contar con “docentes de calidad y comprometidos con la enseñanza-aprendizaje del estudiante” (RQ1-6). También señalan que permite a las autoridades tener un mejor conocimiento sobre el desempeño docente: “el conocer a los docentes que están formando a los estudiantes” (RQ1-13). En algunos casos, se menciona que esta práctica puede contribuir a conservar el prestigio institucional: “seguir siendo una Escuela de excelencia” (RQ1-10).

De acuerdo con la postura de los docentes, el beneficio institucional más citado es el fortalecimiento del prestigio académico, sustentado en la mejora de la calidad docente. Consideran que la evaluación también tiene valor administrativo al aportar información para la toma de decisiones, además de contribuir al mejoramiento del perfil de egreso estudiantil. Sin embargo, hay quienes afirman que la evaluación no representa un beneficio institucional concreto.

El último objetivo del estudio se orientó a brindar sugerencias para la mejora del proceso de evaluación. Entre ellas la revisión y actualización del instrumento de evaluación que responda a las atribuciones de los docentes titulares e interinos y que a la vez estas correspondan con el perfil docente que estará enmarcado en el modelo educativo de la unidad académica y de la universidad en su conjunto. Es importante rescatar el sentido de aprendizaje de la evaluación para la cualificación de la docencia fortaleciendo una cultura evaluativa, atender las oportunidades de mejora de manera pronta y directa, así como dar un seguimiento cuidadoso al proceso.

Discusión

Los resultados obtenidos reflejan una serie de incongruencias entre el propósito normativo de la evaluación docente y su implementación en la práctica. Si bien institucionalmente se establece que este proceso debe promover el perfeccionamiento de la función académica (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2018), en la unidad académica evaluada se evidencia que predomina una función administrativa, distante del enfoque formativo que le dió origen. Este hallazgo coincide con estudios realizados en otros contextos latinoamericanos, como el de Henríquez Ritchie (2024), quien documenta la percepción limitada de los estudiantes respecto al impacto real de la evaluación docente.

Uno de los principales hallazgos que se afirman de manera reiterada es la ausencia de retroalimentación efectiva. Tal como lo refieren los propios estudiantes, el proceso se percibe como un trámite obligatorio sin consecuencias visibles. Este fenómeno ha sido señalado previamente por Iglesias Sobero et al. (2021), quienes señalaron que la evaluación tradicional pierde su valor formativo, si no se acompaña de una devolución oportuna de resultados ni planes de mejora. De igual manera, Padilla Fuentes et al. (2023) identificaron una escasa incidencia de la evaluación docente sobre la transformación de las prácticas de enseñanza.

Otro aspecto crítico corresponde al instrumento de evaluación. Tanto docentes como estudiantes coinciden en que está desactualizado, es redundante y no considera dimensiones importantes como las competencias relacionales y otros aspectos que es imposible evaluar dadas las respuestas predeterminadas en el instrumento. Estas observaciones críticas han sido ampliamente reconocidas en la literatura especializada, donde se señala que los instrumentos excesivamente estructurados limitan la expresión de quienes participan en la evaluación (Gómez López & Valdés, 2019).

Es importante señalar la discrepancia entre la percepción docente y estudiantil. Mientras los primeros cuestionan la objetividad del proceso, los segundos manifiestan que actúan con neutralidad. Esto

sugiere la necesidad de integrar otras formas de evaluación como la observación entre pares, la coevaluación, la autoevaluación reflexiva (Murillo-Gordón et al., 2024) o la elaboración de portafolios u otro tipo de evidencias del quehacer docente.

En cuanto a los beneficios derivados de la evaluación, se aprecian claramente para los docentes titulares en términos de promoción laboral y mejora económica, más limitados para los docentes interinos, y poco percibidos para los estudiantes. Tanto estudiantes como docentes coinciden en que la evaluación debería tener un efecto transformador, el cual no se aprecia en la realidad. Al respecto, Seivane y Brenlla (2021) y Ruiz-Cabezas et al. (2022) afirman que cuando la evaluación no se vincula a un sistema de formación continua o reconocimiento institucional, su efecto queda diluido.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la autoselección en los grupos focales, lo cual pudo haber acentuado la tendencia crítica. Se recomienda ampliar la investigación para abordar las otras fases de la evaluación: la autoevaluación, la evaluación por parte de autoridades y los méritos académicos y su incidencia en la mejora efectiva de la docencia.

Se puede concluir en que la evaluación docente en la unidad académica estudiada requiere una reforma estructural y cultural que la reintegre a su propósito formativo. Para lograrlo, es indispensable actualizar el instrumento, asegurar la retroalimentación inmediata, y vincular el proceso evaluativo con políticas y acciones efectivas de desarrollo profesional docente en el marco del modelo educativo universitario.

Agradecimientos

La autora expresa su reconocimiento a las autoridades de la unidad académica por el apoyo brindado para la realización de este estudio, así como a los docentes y estudiantes que participaron voluntariamente en la investigación. Asimismo, agradece a la Dirección General de Docencia (DIGED), al Departamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico (DEPPA) de la Universidad de San Carlos de Guatemala y a la Comisión de Evaluación Docente (COMEVAL) de la unidad académica donde se realizó el estudio, por las facilidades y el acompañamiento proporcionados durante su desarrollo. De igual forma, reconoce el apoyo del Fondo de Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, cuyo cofinanciamiento hizo posible la ejecución de este estudio. Finalmente, se reconoce la valiosa colaboración del equipo de investigación que participó en el desarrollo del estudio.

Referencias

- Gómez López, F., & Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Henríquez Ritchie, P., Pérez Morán, J. C., Contreras Roldán, S., & del Cid, C. J. (2024). Evaluación del desempeño docente por estudiantes de una universidad pública del noroeste de México: Análisis descriptivos y comparativos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e738. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2100>
- Iglesias Sobero, M., Loredó Enríquez, J., Martínez Cruz, V., Romero Lara, R., Alvarado García, F., & Sánchez Saldaña, M. (2021). Dialogremos, nuevo modelo de evaluación docente en educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 13-34. <https://doi.org/10.15366/rie2021.14.1.001>
- Murillo-Gordón, S. P., Siquihua-Avilés, M. S., Vargas-Montealegre, A. R., & Raigosa-Lara, A. (2024). Evaluación del desempeño docente en la educación superior: Un análisis bibliométrico. *Kairós: Re-*

- vista de Ciencias Económicas, Jurídicas y Administrativas*, 7(13), 25–45. <https://doi.org/10.37135/kai.03.13.02>
- Padilla Fuentes, G., Rodríguez Garcés, C., & Espinoza Valenzuela, D. (2023). Evaluación docente y portafolio: Análisis del desempeño profesional docente en Chile. *Educación*, 32(63), 63–90. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A004>
- Quiriz-Badillo, T., & Tobón-Tobón, S. (2019). Fortalezas y aspectos a mejorar en la evaluación del desempeño docente en México considerando la socioformación y experiencias internacionales. *Ra Ximhai*, 15(1), 101–117. <https://doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.08.tq>
- Ruiz-Cabezas, A., Medina-Domínguez, M. C., Subía-Álava, A. B., & Delgado-Salazar, J. L. (2022). Evaluación de un programa de formación en competencias para profesores universitarios: Un estudio de caso. *Formación Universitaria*, 15(2), 41–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200041>
- Ruiz Barrantes, E. (2021). Análisis cuantitativo de la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1–27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42425>
- Seivane, M.S., & Brenlla, M. E. (2021). Evaluación de la Calidad Docente Universitaria desde la Perspectiva de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 14(1), 35–46. <https://doi.org/10.15366/rie2021.14.1.002>
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2018). *Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico, Leyes y Reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Editorial Universitaria.

Sobre los autores

Amilcar Rolando Corzo Márquez

Licenciado en Pedagogía y licenciado en Arqueología por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Posee una maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa por la Universidad del Valle de Guatemala y un doctorado en Administración por la Universidad Autónoma de Guadalajara, México. Es profesor titular e investigador del Centro Universitario de Petén de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Sus intereses de investigación se centran en la educación, la socioeconomía y el uso y manejo tradicional de los recursos naturales en Petén, Guatemala.

Francisco Javier Romero Berges

Profesor titular del Centro Universitario de Petén. Es licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación y cuenta con estudios de maestría en Educación con Orientación Ambiental. Ha desempeñado funciones como coordinador de las carreras del área de Educación en el Centro Universitario de Petén y posee una amplia trayectoria docente en el sistema educativo nacional.

José Joel López Alay

Licenciado en Educación Ambiental. Cuenta con estudios de posgrado en Formación de Formadores, Políticas Educativas y Educación Virtual para el Nivel Superior, así como con una maestría en Desarrollo Humano. Se desempeña como profesor interino en el Centro Universitario de Petén y como docente en el Ministerio de Educación de Guatemala.

Keila Marlene Chacón Constanza

Profesora de Enseñanza Media con especialización en Matemáticas y Física por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Cuenta con cierre de pensum de la licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación en la misma universidad y actualmente cursa el quincuagésimo trimestre de la licenciatura en Contaduría Pública y Auditoría en la Universidad Panamericana. Se desempeña en las áreas de administración financiera y apoyo a la enseñanza. Ha trabajado como instructora de Ciencias Exactas en el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP) y como técnico auxiliar II en el Departamento de Investigaciones del Centro Universitario de Petén, participando en procesos de recolección y digitalización de datos para proyectos de investigación científica.

Lázaro José Hernández Pérez

Profesor de Enseñanza Media con especialidad en Matemáticas y Física y licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Posee experiencia en el manejo de herramientas de ofimática en línea y de escritorio, particularmente Google Workspace y Microsoft 365. Se ha desempeñado como docente de Matemáticas y otras disciplinas del nivel diversificado en instituciones privadas, así como director de un instituto nacional de educación diversificada.

Paola Cristabel Reiche Carranza

Maestra de Educación Preprimaria con Orientación Bilingüe, técnica en Trabajo Social y profesora de Enseñanza Media. Actualmente se encuentra en proceso de titulación de la licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación en el Centro Universitario de Petén de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Vicky Noemí Hernández Lool

Docente y académica guatemalteca con formación en educación primaria, licenciatura en enseñanza del idioma español y la literatura, y maestría en docencia universitaria con énfasis en tecnología (*cum laude*). Cuenta con experiencia en educación primaria y superior, y se ha destacado como docente en EFPEM-USAC. Ha impartido cursos de literatura y redacción académica desde 2011. Además, fue investigadora y coordinadora en proyectos educativos patrocinados por la DIGI. Es promotora de iniciativas literarias y de lectura. Su trabajo integra docencia, investigación y gestión académica.

Roberto Vladimir Castañon Estacuy

Licenciado en enseñanza de la matemática y la física; cuenta con pensum cerrado de la licenciatura en historia y de la maestría en investigación por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Actualmente se desempeña como investigador, profesor y asesor de trabajos de graduación en el área de formación docente de la EFPEM, así como profesor de matemática en el ciclo diversificado en un colegio privado de Guatemala. Ha colaborado como investigador y coordinador de proyectos en la DIGI-USAC.

Jennifer Ivonne Morales Serrano

Docente de computación, telecomunicaciones y ciberseguridad en la Escuela Regional de Comunicaciones. También labora como docente de módulos formativos de informática en la Escuela Marion G. Bock. Ha participado como auxiliar de investigación en la Dirección General de Investigación (DIGI), en conjunto con la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM).

Jeimy Melissa Medina Alvarado

Maestra de educación preprimaria y profesora de lengua y literatura. Actualmente ejerce ambas profesiones. Cuenta con cierre de pensum de la licenciatura en enseñanza del idioma español y la literatura. Trabajó como auxiliar de investigación en la Dirección General de Investigación (DIGI).

Gabriel Escobar Morales

Persona con discapacidad visual. Licenciado en Relaciones Internacionales por la Escuela de Ciencia Política y maestro en Análisis Social de la Discapacidad por la Escuela de Ciencias Psicológicas, ambas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Cuenta con diplomado en Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (IIDI) y pensum cerrado del doctorado en Investigación de Políticas Públicas por el Instituto Nacional de Administración Pública y la USAC. Es facilitador de talleres y conferencias en materia de discapacidad desde el enfoque de derechos humanos y asesor en accesibilidad, diseño universal, ajustes razonables, educación inclusiva, inclusión laboral y gestión inclusiva del riesgo. Ha sido docente universitario e investigador en proyectos financiados por la Dirección General de Investigación (DIGI). Actualmente es investigador del Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales Dr. René Poitevin Dardón.

Ingrid Lorena Elizondo Quintanilla

Licenciada en Psicología y maestra en Administración de Recursos Humanos por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Posee estudios de posgrado en Construcción de Paz y en Aprendizaje y Docencia Universitaria por la Universidad Rafael Landívar, además de formación en derechos humanos, inclusión y educación inclusiva. Ha dirigido y colaborado en proyectos de investigación sobre discapacidad, inclusión y género, con financiamiento de la Dirección General de Investigación (DIGI) y el Instituto Universitario de la Mujer. Se ha desempeñado como docente universitaria en cursos relacionados con psicología y desarrollo humano. Actualmente es Profesional Orientadora para Estudiantes con Discapacidad en la Sección de Orientación Vocacional de la División de

Bienestar Estudiantil Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, investigadora colaboradora de la DIGI en proyectos sobre inclusión de personas con discapacidad, y asesora e instructora de charlas y talleres sobre esta temática.

María José Carranza

Licenciada en Psicología, con experiencia en investigación social, consultoría e incidencia en derechos humanos, especialmente en discapacidad, inclusión y participación comunitaria. Ha colaborado con organismos internacionales como UNICEF, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y CBM Christian Blind Mission en procesos de investigación, facilitación y armonización normativa vinculados a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Cuenta con experiencia académica en la Universidad de San Carlos de Guatemala y ha participado en espacios de la Naciones Unidas en Nueva York, representando a mujeres y juventudes con discapacidad en temas de educación inclusiva, tecnología de apoyo y equidad de género. Actualmente coordina iniciativas colectivas de mujeres con discapacidad orientadas a la promoción de derechos humanos e inclusión social.

Jessica García

Licenciada en Psicología y terapeuta del lenguaje por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Cuenta con experiencia en proyectos sobre derechos de las personas con discapacidad en el ámbito universitario. Actualmente brinda acompañamiento emocional a población vulnerable y desarrolla procesos de promoción de salud mental, habilidades psicosociales y autocuidado.

Juan José Azurdia Turcios

Psicólogo, investigador y docente universitario con experiencia en educación superior, investigación científica y gestión académica. Especialista en metodología de la investigación, revisión de tesis y desarrollo de proyectos científicos, con participación en procesos editoriales y publicaciones académicas. Ha coordinado iniciativas de formación, investigación y vinculación universitaria, además de desempeñarse como consultor y psicoterapeuta. Sus áreas de interés incluyen la psicología clínica, la psicología comunitaria, la supervisión clínica y las terapias contextuales. Se distingue por su liderazgo académico, capacidad analítica y compromiso con la generación y difusión del conocimiento científico.

Karla Amparo Carrera Vela

Psicóloga guatemalteca con formación de maestría en Análisis Social de la Discapacidad y especialización en terapia del lenguaje. Cuenta con una amplia trayectoria como docente universitaria, desempeñándose como profesora titular VII en la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Ha ejercido cargos de liderazgo académico y gestión universitaria, incluyendo la coordinación general académica y funciones directivas. Ha participado en proyectos de investigación y publicaciones científicas relacionadas con la educación superior y la inclusión. Su labor profesional se caracteriza por el compromiso con la formación de psicólogos, el fortalecimiento institucional y la promoción de una educación inclusiva.

Walda Paola María Flores Luin

Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Costa Rica. Magíster en Educación y Aprendizaje por la Universidad Rafael Landívar (URL) y magíster en Educación, con énfasis en Modelos Alternativos, por la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se desempeña como docente de posgrado, donde imparte diversos cursos de investigación e impulsa semilleros de investigación en la USAC. Ha coordinado proyectos de investigación cofinanciados por la Dirección General de Investigación (DIGI).

Instrucciones para autores

Ciencias Sociales y Humanidades es la Revista Centroamericana de Investigación y Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, orientada a divulgar conocimientos del campo humanístico y social a la comunidad científica nacional e internacional. Constituye una publicación de carácter semestral, en línea (Open Journal System, OJS) e impresa, cuyos manuscritos, previo a publicación son sometidos a procesos de revisión y arbitraje por pares ciegos y externos.

1. La Revista publica los siguientes tipos de textos:

- a. Artículos
- b. Ensayos
- c. Reportes de casos
- d. Documentos
- e. Acervos
- f. Homenajes
- g. Reseñas

Instrucciones generales

2. La Revista presta consideración editorial únicamente a artículos inéditos y originales en español y que no estén siendo evaluados para publicación en ningún otro medio, lo cual debe indicarse en la carta de presentación del manuscrito. Si el material a publicar hubiese sido presentado previamente de manera parcial (ej. congresos), deberá consignarse dicha información en la carta de presentación y al final del resumen.

3. Los trabajos deben ser presentados utilizando la plataforma OJS o enviados al correo revistasocial@digui.usac.edu.gt. Para enviar un manuscrito usted debe registrarse como autor en la página (sección registrarse) y completar los formatos que se le solicitan. Sólo se admiten documentos que cumplan con las instrucciones para autores.

4. Todos los trabajos deben presentarse en formato MS Word (versión 2007), tamaño carta, letra Times New Roman, 12 puntos, interlineado de 1.5, márgenes de 2.5 cm, a una columna, sin justificar, páginas numeradas y las citas y referencias de acuerdo al Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) 7^a. edición. El sistema de medidas utilizado debe ser el sistema métrico decimal.

5. Todos los trabajos deben incluir una portadilla, donde se consigne el título en versión corta (no mayor a 11 palabras), título en español e inglés, los nombres de los autores (nombre, apellido), su afiliación institucional (utilizar números arábigos en superíndice) y dirección electrónica para enviar correspondencia (se indicará al autor con un asterisco).

6. Las tablas, figuras e imágenes, deben ser enviadas en archivos separados (archivos complementarios OJS) y en el formato original utilizado (Ej. .doc, .docx, .xls, .xlsx, .png, .jpg, TIFF). Las imágenes deben tener un mínimo de 300 dpi de resolución. Para el caso de mapas, se debe colocar los créditos, sistema de coordenadas y escala (Normas APA, 7^a edición). Si las figuras, imágenes, mapas, o cualquier otro material visual pertenecen a terceras personas, se debe contar con la autorización de los derechos de autor para su publicación.

7. Sobre las notas al pie de página. Dada la naturaleza multidisciplinaria de *Ciencias Sociales y Humanidades*, se permite un uso más extensivo de las notas al pie de páginas en disciplinas como Historia y Filología.

8. Sobre las fuentes de archivos. Dado a que las normas APA no abordan el uso de fuentes de archivos como el Archivo General de Centroamérica (AGCA), Guatemala, deben consignarse tanto en las citas como en la lista de referencias la información completa sobre el documento consultado.

Instrucciones específicas

Se recomienda a los autores revisar un número anterior de la revista para visualizar la estructura y contenido del artículo, previo a su envío.

1. Artículos

Son escritos académicos que presentan resultados de proyectos de investigación científica. La extensión máxima es de 30 páginas. Incluye los siguientes componentes:

- a. Resumen: propósito, metodología, resultados más relevantes y conclusión. No más de 250 palabras. Incluir 5 palabras clave.
- b. *Abstract*: es la traducción del resumen al idioma inglés. Incluir 5 *keywords* (traducción al idioma inglés de las palabras clave).
- c. Cuerpo o desarrollo (dos opciones): Seguir el formato IMRD (introducción, métodos y materiales, resultados y discusión) o desarrollar una estructura a su criterio que contenga los elementos IMRD
- d. Agradecimientos (incluir fuente y número de financiamiento)
- e. Referencias (Normas APA, 7.^a edición)
- f. Tablas y figuras (Normas APA, 7.^a edición)

2. Ensayos

Son escritos generados de un ejercicio académico crítico y reflexivo, donde el autor aborda su interpretación sobre un tema de las ciencias sociales o las humanidades. Desarrolla y fundamenta sus ideas y opiniones, con una sólida argumentación, basada en literatura científica y académica, concluyendo con una posición sobre el tema seleccionado. La extensión máxima es de 20 páginas. Incluye los siguientes componentes:

- a. Resumen: no más de 250 palabras. Incluir 5 palabras clave.
- b. *Abstract* (inglés). Incluir 5 *keywords* (palabras clave).
- c. Introducción
- d. Contenido
- e. Conclusiones
- f. Referencias

3. Reportes de casos

Son escritos académicos que presentan en forma detallada y documentada casos especiales que merezcan la atención del ámbito de la revista. La extensión máxima es de 10 páginas e incluye lo siguiente:

- a. Resumen: es una síntesis del reporte de casos, no mayor de 250 palabras. Debe incluir 5 palabras clave.
- b. *Abstract*: es la traducción del resumen al inglés. Debe incluir 5 *keywords*
- c. Introducción
- d. Presentación del caso
- e. Discusión

- f. Referencias (Normas APA, 7.^a edición)
- g. Tablas y Figuras (Normas APA, 7.^a edición)

4. Documentos

Sección conformada por interpretaciones jeroglíficas e iconográficas, o transcripciones de fuentes primarias coloniales, republicanas o contemporáneas y discursos o comunicados de relevancia para las ciencias sociales y las humanidades. que presenten al lector documentos poco conocidos. Pueden considerarse igualmente traducciones de textos inéditos en lengua castellana. Incluye los siguientes elementos:

- a. Resumen de 100 palabras y 5 palabras clave.
- b. Abstract (inglés) de 100 palabras y 5 keywords (inglés)
- c. Presentación y comentarios del documento con una extensión máxima de 15 páginas.

5. Acervos

Sección constituida por archivos fotográficos, colecciones de grabados, mapas, levantamientos de sitios arqueológicos, registros fonográficos, partituras, etcétera. Debe incluir:

- a. Resumen de 100 palabras y 5 palabras clave.
- b. Abstract (inglés) de 100 palabras y 5 keywords (inglés)
- c. Presentación y comentarios del acervo con una extensión máxima de 15 páginas

6. Homenajes

Son escritos destinados a destacar in memoriam a grandes maestros guatemaltecos o relacionados con Guatemala, de las artes y de las ciencias sociales. Debe incluir:

- a. Resumen de 100 palabras y 5 palabras clave.
- b. Abstract (inglés) de 100 palabras y 5 keywords (inglés)

7. Reseñas

Son revisiones y comentarios sobre nuevos libros, conciertos, grabaciones, películas u otras manifestaciones del arte y la cultura. Debe incluir:

- a. La referencia completa de la obra a reseñar; autor, año, casa editora, etc.
- b. Resumen de 100 palabras y 5 palabras clave.
- c. Abstract (inglés) de 100 palabras y 5 keywords (inglés)

Nota Bene. *Ciencias Sociales y Humanidades* trabaja con un amplio espíritu científico, en consecuencia la estructura de la revista puede contemplar nuevos acápites. La edición de números temáticos (*dossier*), así como la modalidad de editor invitado son parte de este ejercicio. Cualquier requerimiento no contemplado, contactar con el editor al correo electrónico: revistasocial@digui.usac.edu.gt

Proceso de publicación

El proceso de publicación tiene tres etapas. La primera consiste en un diagnóstico editorial, realizada por los Editores y el Comité Editorial, para revisar formato, redacción, coherencia metodológica, estructura y estadística. Con las observaciones se devuelve al autor para su corrección. La segunda etapa consiste en el envío a evaluadores externos ciegos, quienes emiten dictamen. Con las observaciones de los evaluadores se devuelve al autor para su corrección. En caso de opiniones contradictorias, se envía a un tercer evaluador. La última etapa consiste en la edición final (corrección de estilo), diagramación y aceptación de pruebas de imprenta. Los autores deberán realizar las demandas de corrección, en un máximo de 30 días, en caso contrario, el manuscrito será dado de baja y deberá comenzar el proceso de envío nuevamente.

Disponible en:



<http://digi.usac.edu.gt/ojsrevistas>

Editorial

Repensar la educación superior: Evidencias para la calidad, la inclusión y la innovación

David Marroquín-Chur

Artículos

Comparación de los aprendizajes en Ciencias Naturales y Tecnología antes y después de la pandemia de COVID-19 en estudiantes de quinto grado de primaria en el departamento de Petén, Guatemala

Amilcar Rolando Corzo Márquez, Francisco Javier Romero Berges, José Joel López Alay, Keila Marlene Chacón Constanza, Lázaro José Hernández Pérez, Paola Cristabel Reiche Carranza

Percepciones y experiencias de estudiantes y docentes sobre el uso de inteligencia artificial en la autoría académica y el aprendizaje

Vicky Noemí Hernández Lool, Roberto Vladimir Castañon Estacuy, Jeimy Melissa Medina Alvarado, Jeniffer Ivonne Morales Serrano

Prácticas de educación inclusiva, equitativa y de calidad para estudiantes con discapacidad en la educación superior

Gabriel Escobar Morales, Ingrid Lorena Elizondo Quintanilla, Jessica Patricia García Mirón, María José Carranza Padilla

Carga académica y calidad de vida: Una primera aproximación a la tasación de horas-crédito en la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Juan José Azurdia Turcios, Karla Amparo Carrera Vela

Efectividad de la evaluación del desempeño docente según docentes y estudiantes

Walda Paola María Flores Luin