

Revista
APEC

1977
APEC
ASOCIACIÓN
DE PROFESORES
DE EDUCACIÓN
COMERCIAL
PUERTO RICO

Volumen 34, 2023

Revista
APEC

APEC
ASOCIACIÓN
DE PROFESORES
DE EDUCACIÓN
COMERCIAL

Volumen 34, 2023

Revista APEC®
Número de Registro 58758
Departamento de Estado de Puerto Rico
ISSN 2151-5794

La **Revista APEC** es la publicación de la Asociación de Profesores de Educación Comercial de Puerto Rico. Se publica cada dos años con el propósito de divulgar los trabajos de investigación y de creación académica realizados por los profesores que enseñan las diferentes disciplinas relacionadas con la Educación Comercial: Gerencia o Administración de Oficina, Administración de Empresas, Contabilidad, Mercadeo, Gerencia, Recursos Humanos, Sistemas de Información y Empresarismo, entre otras.

La **Revista APEC** sigue los criterios de calidad editorial para revistas impresas por **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) y está clasificada en la sección de **Catálogo histórico (v1.0)**, pues cumple con 31 de 33 criterios de evaluación. Además, está incluida en la Matriz de Información y Análisis de Revistas (MIAR) que calcula el índice compuesto de difusión secundaria, y en la base de datos CONUCO, índice mixto que trabaja revistas y publicaciones creadas en Puerto Rico.

La Revista APEC, volumen 34, 2023, ha integrado otras características de calidad editorial en ruta a migrar a un formato digital y para continuar con los procesos de evaluación por Latindex en esta modalidad de publicación. Se distribuye libre de costo en formato digital con características de papel a través de la página <https://apecpuertorico.org/revista/> y fue publicada en San Juan, Puerto Rico, en octubre 2023. Las normas para someter artículos, así como los criterios de evaluación, están detallados al final de esta publicación.

Las expresiones expuestas en esta revista no constituyen necesariamente la política de la APEC y **cada autor es responsable del contenido del tema presentado**. Los artículos podrán mencionarse en otros trabajos siempre y cuando se cite al autor y la fuente de referencia.

APEC de Puerto Rico, Inc.
PO Box 367074
San Juan, PR 00936-7074

Diagramación:
Arnaldo Rodríguez Rivera
Foto de Darío Méndez en Unplash

JUNTA EDITORA—REVISTA APEC

Volumen 34, 2023

ARNALDO RODRÍGUEZ RIVERA, M.A.

PRESIDENTE, JUNTA EDITORA

Catedrático

Departamento de Sistemas de Oficina
Universidad de Puerto Rico en Bayamón
arnaldo.rodriguez6@upr.edu

ZORAIDA MORALES DE MONTAÑEZ, M.A.

Catedrática Jubilada

Departamento de Sistemas de Oficina
Universidad de Puerto Rico en Bayamón
zorinmorales@yahoo.com

ANA D. MERCED TORRES, Ed.D.

Catedrática

Departamento de Sistemas de Oficina
Universidad de Puerto Rico en Bayamón
ana.merced1@upr.edu

MARÍA BONILLA-ROMEU, Ed.D.

Catedrática Jubilada

Departamento de Ciencias Empresariales y Gerenciales
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
mbonilla@intersg.edu

JUNTA EDITORA—REVISTA APEC

Volumen 34, 2023

ANA M. VÁZQUEZ GUILFÚ, Ed.D.

Catedrática

Departamento de Administración de Sistemas de Oficina
Universidad de Puerto Rico en Humacao
ana.vazquez1@upr.edu

VIVIAN ORAMA LÓPEZ, Ed.D.

Catedrática

Departamento de Administración de Oficina y
Tecnología de la Información
Universidad de Puerto Rico en Aguadilla
vivian.orama@upr.edu

KAREN MORALES SOTO, Ed.D.

Catedrática Auxiliar

Departamento de Gerencia de Tecnologías
de Información y Procesos Administrativos
Universidad de Puerto Rico en Arecibo
karen.morales@upr.edu

EDITORA EXTERNA—ESPECIALISTA EN INGLÉS

MAYBEL M. RIVERA CASTRO, Ed.D.

Catedrática Auxiliar

Departamento de Inglés
Universidad de Puerto Rico en Bayamón

TABLA DE CONTENIDO

<i>Editorial</i>	iii
<i>Transformación de la Experiencia Docente y de la Investigación Académica en Publicaciones que Trasciendan las Fronteras del Aula</i> Arnaldo Rodríguez Rivera	1
<i>El Rol del Líder Educativo en la Retención Estudiantil: Un Estudio de Caso</i> Estrellita López Santana	30
<i>Educación Disruptiva: Alternativa ante un Mundo Hiperactivo e Hiperconectado</i> Juanita Rodríguez Marrero	65
<i>Percepción de los Adultos Mayores de Puerto Rico hacia la Capacitación Tecnológica y el Uso de Ambientes Virtuales de Aprendizaje</i> Ixia Enid Villafañe Santiago	87
<i>Inteligencia Artificial y Educación Superior</i> Vivian Orama López y Karen Morales Soto	111
<i>Destrezas de Comunicación y Manejo de Conflictos: Implicaciones Curriculares para las Instituciones de Educación Superior del Área Sur de Puerto Rico</i> Natalie Rodríguez Cardona	131

*La Pandemia COVID-19 y sus Repercusiones:
Pánico y Consumismo como Producto de las
Fuentes de Comunicación*
Maribel Ortiz Soto y Guisell Larregui Candelaria 159

*Uso de un Simulador de Negocios para
Emprendedores: Relación de la Resiliencia en
los Resultados del Ingreso e Ingreso Acumulado*
Sandra Mena-Candelaria 185

*Prácticas de Recursos Humanos Determinantes
para Atender los Retos de la Retención de
Empleados Causados por el Efecto Post Pandemia
en Puerto Rico*
Zulma I. Medina Rivera y Rosaliz Santiago Ortega 207

*Integración Laboral de las Personas con
Discapacidad: Una Mirada desde la
Responsabilidad Social Corporativa*
Rosaliz Santiago Ortega y Zulma I. Medina Rivera 227

*Diez Preguntas y Respuestas más Frecuentes
sobre Gamificación*
Isaac J. Pérez-López y Carmen Navarro-Mateos 244

Normas para someter artículos 265

Criterios para la evaluación de artículos 271

EDITORIAL

EN LOS PASADOS AÑOS se vivieron diversas experiencias como consecuencia de la pandemia COVID-19; todo cambió drásticamente. Después de haber enfrentado situaciones difíciles, llega la calma y con ella la esperanza de un futuro mejor. Las personas, las empresas, el gobierno y las instituciones educativas han modificado la manera en que realizar las cosas para cumplir con sus responsabilidades y sus compromisos, tanto en lo personal como en lo profesional. Por tanto, es un momento oportuno para reflexionar sobre las lecciones aprendidas y enfrentar los nuevos retos con una perspectiva vanguardista que marque la diferencia.

Según expresó *Howard Thurman*, escritor y filósofo estadounidense, *un sueño es portador de una nueva posibilidad, el horizonte amplía, la gran esperanza llega*. En ese sentido, es tiempo para explorar *nuevos horizontes de caminos inimaginables en la educación* para convertirse en docentes innovadores que contribuyan al desarrollo y al enriquecimiento de los estudiantes. Estos, a su vez, serán los profesionales encargados de transformar su entorno. Esa es la gran esperanza de quienes se dedican a la noble tarea de ser maestros.

Para apoyar la búsqueda del saber, es con gran satisfacción que se presenta el volumen 34 la **Revista APEC**. La portada que engalana esta publicación invita a reflexionar sobre las infinitas posibilidades que se presentan después de alcanzar el horizonte. Se exhorta al lector a realizar un ejercicio de introspección para identificar cómo enfrentará los desafíos que plantea la tecnología emergente y cómo innovará sus estrategias de enseñanza para motivar a los estudiantes a alcanzar sus sueños.

Este volumen reúne *temas y alternativas* que contribuirán al enriquecimiento profesional de todos los que se dedican a la enseñanza de asignaturas comerciales y áreas relacionadas. Entre los temas se incluyen la *transformación de la experiencia y de la investigación académica en publicaciones*, el rol del líder educativo en la retención estudiantil, *educación disruptiva*, la capacitación tecnológica de los adultos mayores, *inteligencia artificial*, destrezas de comunicación y manejo de conflictos, *las repercusiones del COVID-19 en el consumismo*, el uso de simuladores de negocios para emprendedores, *práctica para la retención de recursos humanos*, la integración laboral de las personas con discapacidad, y *las preguntas y las respuestas sobre gamificación*.

En resumen, se abre un horizonte lleno de posibilidades y de oportunidades para la educación que invita a liderar la senda hacia un futuro educativo más luminoso, después de atravesar años marcados por desafíos sin precedentes. El camino por delante puede resultar desconocido, pero con determinación y voluntad inquebrantable de aprender y adaptarse a los cambios, se puede hacer una diferencia significativa en la vida de esta nueva generación de estudiantes y en la sociedad en general.

Al final de la revista se desglosan las normas para someter artículos; estas fueron actualizadas e incluyen otros criterios de calidad editorial, en ruta a migrar a un *formato digital*. La meta es cumplir con los requisitos de evaluación de revistas en línea establecidos por la organización internacional *Latindex* (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

TRANSFORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE Y DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA EN PUBLICACIONES QUE TRASCIENDAN LAS FRONTERAS DEL AULA

Arnaldo Rodríguez Rivera, M.A.

Catedrático

Departamento de Sistemas de Oficina
Universidad de Puerto Rico en Bayamón
arnaldo.rodriguez6@upr.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-8238-1788>

RESUMEN

Los profesionales que se dedican a la enseñanza son *custodios* de un caudal de *valiosa información* producto de la *formación académica*, de los años de *experiencia profesional* y del espíritu *curioso, insaciable e innovador* que caracteriza al buen maestro. El salón de clases es un laboratorio *vivo* en donde se construye y se genera conocimiento, se estimula el análisis crítico y se experimentan *nuevas formas* de hacer las cosas. Además, muchos docentes realizan investigaciones rigurosas que dan respuesta y aportan soluciones a diversas situaciones educativas. No obstante, muchas de las experiencias y de los hallazgos aportados por esas investigaciones *no se divulgan*. El objetivo de este artículo es *reflexionar* sobre la importancia de *transformar* la experiencia docente y los resultados de las investigaciones académicas en *textos originales* que puedan *publicarse* en revistas académicas o profesionales *reconocidas* o en otros medios de *divulgación*. Se pretende despertar el *interés* para *compartir el conocimiento* con el fin de trascender las *fronteras del aula*.

PALABRAS CLAVE: Experiencia e investigación docente, publicaciones

ABSTRACT

Professionals who are dedicated to teaching are *custodians* of a wealth of *valuable information* resulting from *academic training*,

years of *professional experience* and the *curious, insatiable, and innovative* spirit that characterizes the good teacher. The classroom is a *living* laboratory where knowledge is built and generated, critical analysis is conducted and new ways of doing things are experienced. In addition, many teachers conduct rigorous research that responds to and provides solutions to various educational situations. However, many of the experiences and findings of these investigations *are not disclosed*. The objective for this article is *to reflect* upon the importance of *transforming* the teaching experience and the results of academic research into *original texts* that can *be published* in *recognized academic or professional journals* or in any other type of *dissemination*. This article intends to awaken *interest* in sharing *knowledge* that *goes beyond the borders of the classroom*.

KEYWORDS: Teaching and academic research, publications

INTRODUCCIÓN

LOS PROFESIONALES QUE SE dedican a la enseñanza son custodios de un caudal de *valiosa información* producto de la *formación académica* y de los años de *experiencia profesional*. Tradicionalmente la *función principal* del docente es planificar y ejecutar el proceso de aprendizaje en la sala de clases. Sin embargo, según transcurre el tiempo, el docente asume otros roles que van más allá de la administración de sus clases en el aula: *facilitador, diseñador educativo, colaborador, mentor, defensor público, aprendiz constante* (Santiago-Pérez et al., 2012) e investigador.

Como parte de su formación académica, el futuro docente estudia el proceso educativo desde una visión *filosófica, sociológica y psicológica*, entre otras perspectivas. Además, adquiere conocimientos sobre los métodos de investigación y otras disciplinas que complementan su capacitación. Las universidades requieren

trabajos de investigación en diferentes etapas del aprendizaje y, en la mayoría de los casos, también para otorgar los grados académicos. Por tanto, el futuro docente se capacita para realizar *investigación formal* que le ayude a encontrar alternativas para solucionar aquellas situaciones que surjan en el proceso de aprendizaje.

El docente, una vez comienza la práctica de la profesión, debe demostrar dedicación y entusiasmo al ejercer la enseñanza y manifestar *ese espíritu curioso e insaciable que describe al buen maestro y que le inspirará a crear y a divulgar el conocimiento, de manera que sea un modelo que inspire y un ejemplo que motive* (Rodríguez, 2020). Al exhibir unas características positivas, reflejará *profesionalismo*, cualidad que lo ayudará a *educar con el ejemplo* (Henderson, 2017).

La mayoría de los profesionales que se dedican a la enseñanza habitualmente planifican sus clases y *reflexionan* sobre la efectividad de sus prácticas educativas. Este proceso de *introspección* los motiva a enriquecerse a través de la *revisión de literatura* y de la participación en *actividades de capacitación* con el propósito de *adquirir y actualizar* sus conocimientos.

Los años de experiencia en el aula ofrecen al docente una visión diferente del proceso de aprendizaje y también contribuyen a que este pueda discernir entre los *métodos*, las *estrategias* y las *técnicas* que son más efectivos y aquellos que pueden mejorarse. Además, el tiempo dedicado a la enseñanza de algunos cursos de especialidad lo capacita para hacer cambios, modificaciones o adaptaciones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, mucho del conocimiento

adquirido y la experiencia vivida por el docente, así como los resultados de las investigaciones, *no se divulgan*.

El objetivo de este artículo es *reflexionar* sobre la importancia de *transformar* la experiencia docente y los resultados de las investigaciones académicas en *textos originales* que puedan *publicarse* en revistas académicas o profesionales *reconocidas* o en otros medios de *divulgación*, tanto físicos como virtuales. Se pretende despertar el interés para *compartir el conocimiento* con el fin de trascender las *fronteras del aula*.

IMPORTANCIA DE PUBLICAR

Para ejemplificar la importancia de publicar, Cátala Rivera (2014) *reflexionó sobre la importancia de publicar investigaciones*. En aquel entonces la autora era una estudiante del programa graduado en el área de *Investigación y Evaluación Educativa*. En la búsqueda de información, realizó una *revisión de literatura* sobre la enseñanza del *manejo del teclado de la computadora* a estudiantes de escuela elemental en Puerto Rico. En el proceso encontró una *ausencia de literatura* relacionada con dicho tema. Ante este panorama, formuló varias preguntas: *¿Por qué no se encuentra ningún estudio formal sobre el tema? ¿Habrá algún educador que ha trabajado el tema y haya implantado nuevos métodos en su escuela? ¿Por qué no publicar y compartir sus experiencias si existen los medios para hacerlo?*

En su reflexión, indicó que *resulta inquietante que el caudal de experiencias que han adquirido los profesores de educación comercial no se comparta a través del lenguaje escrito*. *Es importante que todos los educadores de esta disciplina reflexionen sobre esta situación y que analicen*

cuán necesario es compartir los conocimientos adquiridos con la nueva generación de profesionales que se prepara para continuar con la encomienda de educar a un pueblo. Al final de su exposición añadió que todos deben reconocer la necesidad de compartir el conocimiento adquirido. Si no se comparte, no se evoluciona. Si no se evoluciona, no se crece. ¿De qué sirve hacer trabajos de investigación y adquirir conocimientos, si estos no se comparten?

Muchas de las investigaciones realizadas por el docente durante sus *estudios graduados* o de *posgrados* son trabajos que *no se publican*. Estas pueden ser almacenadas en *repositorios digitales* que tienen acceso libre o están reseñados en bases de datos, por lo que quizás son divulgadas de alguna manera u otra. No obstante, muchas están destinadas a permanecer almacenadas en bibliotecas y solamente pueden accederse por una población limitada, por lo que su alcance es local o nacional.

EXPERIENCIA DOCENTE E INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

La *experiencia adquirida* en el aula permite a los maestros convertirse en expertos en diferentes materias relacionadas con su especialidad y le da la oportunidad de desempeñarse en otros roles más allá de impartir clases. Estos pueden *crear* o *modificar* cursos, validar *técnicas de enseñanza* y la efectividad de los *recursos didácticos*, implantar *estrategias de evaluación* y aportar en los procesos de *revisión curricular* y de *acreditación* de programas académicos.

El *salón de clases* es un *laboratorio vivo* en el cual se construye y se genera el conocimiento, se estimula el análisis crítico y se experimentan *nuevas formas* de hacer las cosas. Esa transformación de *la reflexión a la acción*

permite cambiar el proceso de aprendizaje para mejorar el desempeño de los estudiantes. Para lograrlo, el docente identifica un problema, recopila datos, planifica la acción a seguir, actúa, observa y mantiene el proceso en evaluación constante. Estas acciones, en muchas ocasiones, se hacen de manera informal como parte de una iniciativa y de un compromiso con la educación, pues se busca obtener nuevas experiencias y mejores resultados. Sin embargo, muchos desconocen que esas iniciativas están muy cercanas a lo que se conoce como *investigación en acción* (*action research*), un método viable para realizar *investigación académica* (López de Méndez, 2012).

Otros docentes realizan *investigaciones rigurosas* que ofrecen alternativas para solucionar diversas situaciones educativas. Este tipo de trabajo requiere *revisión de literatura* para identificar y recopilar información relacionada con el problema, elaborar y administrar los instrumentos de investigación, revisar documentos existentes, tabular, analizar e interpretar la información recopilada y presentar los *hallazgos* que permitan llegar a conclusiones y a ofrecer recomendaciones (Hernández Sampieri et al, 2016).

La *revisión de literatura* es de suma importancia para encontrar alternativas que ayuden a entender las situaciones reales y que den luz para justificar, con argumentos de expertos, las soluciones a los problemas encontrados. Esta revisión contribuye en la creación de un *marco conceptual o teórico* que ayude a entender el cómo y el porqué de una investigación y, a la vez, que facilite expresar el punto de vista de otros expertos que han realizado trabajos similares. Esta es una razón importante para *publicar* y *divulgar* el conocimiento, pues aporta a la formación de los futuros profesionales y da

respuesta a las preguntas que tienen los docentes en el ejercicio de la profesión.

Como consecuencia de los adelantos en la tecnología, el aula se ha convertido en un centro donde el docente ha tenido la necesidad de readiestrarse para adaptar y transformar sus prácticas educativas. La *experiencia docente* y la *investigación académica*, formal o informal, generan conocimientos que ayudan a comprender mejor el proceso de aprendizaje y se validan nuevas técnicas o estrategias para maximizar el aprovechamiento de los estudiantes.

El docente, por la naturaleza de su trabajo, está en un proceso continuo de enriquecimiento profesional que lo invita a la *autoevaluación* y a la *reflexión*. En ese proceso, hay que buscar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo se divulgan los conocimientos adquiridos a través de la *experiencia docente* o de la *investigación académica*, de manera que pueda compartirse más allá del salón de clases? Aunque se puede divulgar el conocimiento mediante la *comunicación oral* en conferencias, en talleres, en seminarios y en simposios, entre otras actividades educativas, lo cierto es que a través de la *palabra escrita* se trascienden las fronteras del aula, de la institución educativa y del país.

En la *revolución digital* que se vive en el siglo XXI, el valor de la *palabra escrita* tiene mayor relevancia que en décadas pasadas. Según Ayala Pérez (2014), *la revolución tecnológica que representa el uso masivo de Internet provoca cambios sustanciales en las formas de comunicación, donde la palabra escrita adquiere un nuevo protagonismo en el ambiente informático*. Por consiguiente, *la comunicación digital no podría funcionar y ni siquiera*

existir, sin la presencia de la palabra escrita, pues el acceso al ciberespacio lo brinda la escritura: el teclado es la llave que abre este espacio electrónico que parece infinito.

PUBLICACIONES EN REVISTAS RECONOCIDAS

Existen diferentes espacios destinados para publicar el trabajo creativo o la producción académica de los docentes, destacándose las revistas periódicas. El término *revista* se define como una *publicación periódica con textos e imágenes sobre varias materias, o sobre una especialmente* (Real Academia Española, 2022). Estas son clasificadas de acuerdo con el tipo de información y el modo de abordaje de su contenido. Para mencionar algunos ejemplos, las *investigaciones científicas* y temas relacionados con las ciencias son publicados en revistas *especializadas o científicas*; las *investigaciones académicas* y las *experiencias docentes*, en revistas *académicas, educativas o profesionales*.

En el ámbito *académico y profesional*, se considera una *revista* como *reconocida* cuando es dirigida por una *junta editora* compuesta por *expertos o pares* de las disciplinas relacionadas con la institución, con la asociación profesional o con la empresa que la auspicia. Esta *junta editora* establece las *normas editoriales* y los *criterios de evaluación* que debe cumplir un artículo para ser sometido para la posible publicación.

El *proceso editorial* que se utiliza para evaluar los artículos provee a la revista, en menor o en mayor grado, *arbitraje, formalidad y rigurosidad*; esto garantiza la calidad del contenido y de la redacción de los temas que se desarrollan y su relación entre las partes, así como la confiabilidad de las fuentes de referencia citadas. Más

aún, si estos artículos, especialmente los de *investigación*, se someten a un proceso de *evaluación por una junta editora externa* para emitir juicio sobre el contenido, entonces se convierte en una *revista arbitrada*, clasificación de *alto nivel de calidad editorial* y que exigen las *revistas científicas y académicas* más reconocidas del mundo (Quintero, 2013).

Por otro lado, una revista adquiere mayor *reconocimiento* cuando se somete *voluntariamente* a un proceso de evaluación por una organización externa, quien determina el grado de cumplimiento de diferentes *criterios internacionales* que garanticen la *calidad editorial* de la publicación. Para ser *reconocida*, la publicación debe alcanzar el porcentaje mínimo establecido para obtener la clasificación correspondiente.

Una de las organizaciones que califica la *calidad editorial* de las revistas publicadas en Latinoamérica y el Caribe es *Latindex*, una red de 24 instituciones que operan de manera coordinada para reunir y diseminar información sobre las revistas científicas producidas en la región. Se estableció en el 1995 en la Universidad Nacional Autónoma de México y se convirtió en una red de cooperación regional a partir de 1997. De acuerdo con los resultados de la calificación, la revista se clasifica en dos categorías: *Directorio*—datos bibliográficos y de contacto de todas las revistas registradas o en *Catálogo*—compuesto por las revistas con los más altos estándares de calidad de acuerdo con la *metodología establecida*. Tanto el *directorio* como el *catálogo* incluyen revistas de *investigación científica, técnico-profesionales* y de *divulgación científica y cultural*, impresas o electrónicas, que se editan en América Latina, el Caribe, España y Portugal. A partir del año 2018, la clasificación *catálogo* se segmenta en *catá-*

logo histórico (v. 1.0)—2002-2017 y catálogo 2.0 que es exclusivamente para revistas en línea (Latindex, 2022).

Para identificar una *revista* que cumpla con los *criterios internacionales de calidad*, esta debe incluir, ya sea como parte de los créditos editoriales o a través del diseño gráfico, *indicadores* establecidos por las organizaciones que evalúan publicaciones periódicas o que dan servicios de indexar en las bases de datos. Algunos indicadores que requiere *Latindex* (2022) son:

Básicos. Identificación de la autoría, entidad editora, instrucciones para publicar, sistema de arbitraje, ISSN (*International Standard Serial Number* o *Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadadas*).

De presentación. Mención de periodicidad, encabezamiento bibliográfico al inicio de cada página, afiliación institucional de los miembros de los cuerpos editoriales, afiliación de las personas autoras, fechas de recepción y aceptación de originales.

De gestión y política editorial. Definición de la revista, apertura editorial, servicios de información, cumplimiento de periodicidad.

De contenido. Contenido original, referencias bibliográficas adoptando una norma, exigencia de originalidad, resumen en dos idiomas, palabras clave en dos idiomas.

Otro indicador de *calidad editorial* es cuando una revista es indexada en las bases de datos comerciales y en los sistemas de acceso abierto. Según Martin (2018),

una revista indexada es una publicación periódica de investigación que denota alta calidad y ha sido listada en alguna base de datos, índice, o repertorio de consulta mundial. Añade, además, que cuando la revista es indexada es porque ha pasado por un proceso de selección y de análisis por parte de las instituciones o empresas documentales que realizan ese trabajo. Para que esto ocurra, los editores deben identificar y enviar ejemplares de los últimos volúmenes de la publicación y un informe en el que se justifique su calidad. Una revista indexada tendrá mayor visibilidad, promueve el prestigio de los autores y estimula la localización de pares en otras partes del mundo, entre otras ventajas (Martin, 2018).

CLASIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE UN ARTÍCULO

Como se indicó anteriormente, es la *junta editora* de una revista la que establece las *normas editoriales* y los *criterios de evaluación* que debe seguir un autor cuando desea que un artículo sea considerado para la posible publicación. Esas normas y criterios guiarán el proceso de evaluación y, más adelante, el proceso de revisión y de edición. En términos generales, los artículos basados en *experiencia docente* o en *investigaciones académicas* se clasifican en varias categorías, en las que se destacan:

Artículo de investigación. Es el tipo de artículo que se publica en *revistas especializadas—científicas o académicas* y se presenta un resumen del diseño, de la metodología y de los hallazgos de una investigación original realizada para recibir un grado académico y como parte de los trabajos realizados como investigador docente.

Artículo de postura o argumentativo. Es la presentación, a favor o en contra, de los puntos relevantes de

información complementaria o contradictoria de uno o de varios temas o investigaciones que se analizan a la luz de la revisión de la literatura y pueden compararse con experiencias vividas.

Artículo informativo. El propósito es *comunicar* información sobre un tema de interés. Se pueden incluir en esta clasificación todos aquellos conocimientos adquiridos mediante la *experiencia docente*, por *aspectos históricos*, por *innovaciones en los procesos de aprendizaje* y en las *estrategias de evaluación*, entre otros.

El *contenido de un artículo* debe ser práctico y de utilidad, pues debe contribuir a la disciplina académica de los lectores a quienes va dirigido. Además, debe ser innovador y retador para despertar inquietudes, promover la reflexión y presentar nuevas alternativas para hacer las cosas. Este debe incluir una *introducción* que indique el propósito y la justificación del tema a discutir. La exposición de las ideas, ya sea en un artículo de investigación, de carácter argumentativo o informativo, debe estar coordinada y en una secuencia lógica a través del desarrollo del tema. Al final, deben presentarse conclusiones, recomendaciones e implicaciones para el lector.

Las normas establecidas por una *junta editora* para someter artículos es la *guía* que ayudará al escritor en el proceso de organización de ideas y en la preparación del escrito. Al final del documento, deben incluirse las referencias citadas. Se debe seguir el formato o partes de este según un manual de estilo específico, como es APA (*American Psychological Association*) o MLA (*Modern Language Association*), por lo que se deberá realizar las consultas necesarias para dar el formato adecuado. Es importante mencionar que debe prestarse atención a las

instrucciones, especialmente en la *construcción de las referencias bibliográficas*.

ALGUNOS ASPECTOS SOBRE REDACCIÓN

Redactar se deriva del latín *redactum*, que significa compilar, poner en orden. El término se define como *poner por escrito algo sucedido, acordado o pensado con anterioridad* (Real Academia Española, 2022). En otras palabras, *redactar* es poner por escrito cualquier idea o pensamiento previamente organizado. *Escribir es cuestión de tener algo que decir y decirlo de la mejor manera posible* (Mañach, 1982).

Para ilustrar este proceso, Rodríguez Rivera (2016) indica que se aprende a redactar desde los primeros años de estudio. Sin embargo, son muy pocas las personas que al llegar a la adultez han desarrollado las destrezas de redacción efectivas y con un estilo atractivo para el lector. Redactar es un proceso que no se da de la nada; se desarrolla a través de la lectura, de la práctica y de la *conciencia lingüística*.

Un buen *redactor* sabe organizar las ideas para expresarlas de una manera simple y clara. Es importante evitar los párrafos demasiado extensos y utilizar signos de puntuación para sintetizar las ideas. Para evitar la repetición de palabras, hay que usar sinónimos y desarrollar un vocabulario extenso. Los *diccionarios* son los mejores recursos que tiene un escritor para lograr una redacción efectiva.

Rodríguez Rivera también recomienda que, en la era digital, es conveniente tener en la pantalla del *navegador de Internet* los *íconos de acceso rápido* a las páginas

electrónicas que faciliten buscar y consultar el uso de las palabras o de los signos de puntuación. La *Real Academia Española* (RAE) tiene disponible la página electrónica www.rae.es. En esta se puede acceder el *Diccionario de la lengua española*, el *Diccionario panhispánico de dudas* y el *Diccionario esencial*. Otra herramienta de gran ayuda para consultar dudas relacionadas con la gramática, la ortografía y el lenguaje es la página web www.fundeu.es, que está a cargo de *Fundéu BBVA: Buscador urgente de dudas*, quienes están avalados por la RAE.

La redacción requiere revisión constante; es un proceso hay que dejar *envejecer* el escrito (Rodríguez Rivera, 2016). Esto es, dejarlo descansar por un tiempo considerable para luego releerlo, revisarlo y ponerse en el lugar del *lector* para determinar si el mensaje se comunica según lo planificado por el autor. A continuación, se ofrecen algunas *recomendaciones* que ayudarán a escribir de manera efectiva (Albert Robatto, 1991; Fundéu, 2022; Mañach, 1982; Martínez de Sousa 2012):

- Redactar en *tercera persona*; este estilo de redacción le da al escrito un tono de seriedad y de formalidad.
- Ser congruente con el uso de la primera, la segunda y la tercera persona.
- Verificar la concordancia en tiempo (presente, pasado o futuro), en número (singular o plural) y en género (femenino o masculino).
- Explicar cada idea solamente una vez para evitar la redundancia.

- Ser claro, preciso, directo y conciso al redactar las ideas; solo expresarse sobre el tema que se expone.
- Usar lenguaje sencillo, ya que es más comprensible.
- Construir oraciones y párrafos cortos.
- Verificar el uso correcto de los signos de puntuación, de las normas de ortografía y de las normas de la acentuación de las palabras.
- Evitar:
 - ◆ la vaguedad, pues la falta de información no permite deducir la idea.
 - ◆ el uso de *gerundios*, pues estos complican la redacción y la comprensión.
 - ◆ el abuso de las expresiones adverbiales a saber: *sin embargo*, *no obstante*, *por cuanto*, *por tanto* o *por consiguiente*, entre otras.
 - ◆ el uso de los etcéteras (*etc.*); indican pereza al redactar lo que falta.
 - ◆ la ambigüedad, pues el escrito puede interpretarse de diferentes maneras.

La redacción en *tercera persona* pretende transmitir un punto de vista objetivo, por lo que el autor debe ser menos personal al exponer sus ideas o planteamientos. El enfoque objetivo que se logra al redactar en tercera

persona proporciona al escrito imparcialidad y credibilidad.

En este estilo de redacción, *el autor no se ve como parte de lo que escribe*, está fuera de la historia y toma distancia de lo que acontece. Redactar de esta manera implica que el autor debe evitar el uso de pronombres personales como **yo** o **tú**. Se redacta en tercera persona para evitar palabras o frases en primera o en segunda persona. Para lograrlo, se recomienda lo siguiente:

- Escribir en forma *natural*, sin preocuparse en exceso por la redacción en tercera persona. Hay que recordar que más adelante *se revisará el escrito* y se harán los cambios que correspondan.
- Evitar los pronombres de primera persona: *yo, mí, mi, mía(as), conmigo, nos, nosotros, nosotras, nuestro(s)*.
- Evitar los pronombres de segunda persona: *tú, usted, tu, tuyo(as), contigo, ustedes, suyo(s)*.
- Hacer una búsqueda de las declaraciones que contengan el pronombre **yo**; en lugar de exponer lo que el autor piensa, debe basarlo en otras fuentes de referencia para evitar la primera persona. Por ejemplo, las frases que comiencen *yo pienso, yo creo, yo opino* pueden ser sustituidas por *de acuerdo con...*
- Eliminar la palabra **nosotros**. Por ejemplo: En lugar de escribir "*todos nosotros creemos en*", escriba "*todas las personas creen en*".

- Eliminar el pronombre *tú*. A pesar de que el autor escribe para un lector específico, no debe referirse a este. Por ejemplo: En lugar de escribir “*tú puedes obtener más información*”, escriba “*se puede obtener más información*”.
- Una manera adecuada para usar la tercera persona cuando se redacta es utilizar los nombres propios. Por ejemplo: *Mercedes Algarín está de acuerdo con los hallazgos de la investigación*”.

CONSIDERACIONES PARA DESARROLLAR UN TEMA

¿Es posible *transformar* una *investigación* o la *experiencia docente* adquirida en una publicación? ¿Cuáles temas podrían explorarse? Seleccionar un *tema* es *fundamental* para establecer las bases de lo que será un *texto original* para publicación. El tema por elegir dependerá de los intereses personales y profesionales del docente, así como de las *necesidades* en el aula.

Los docentes que han realizado *investigaciones rigurosas* previamente, tienen información que puede utilizarse como base para un nuevo proyecto. La *experiencia adquirida* permitirá dirigir los trabajos desde otra perspectiva y encontrar respuestas a muchas preguntas sobre los procesos de aprendizaje en las respectivas disciplinas.

Aquellos que solamente poseen *experiencia básica en investigación*, pueden utilizar algún método para encontrar respuesta a las preguntas relacionadas con los procesos educativos y con los recursos disponibles en el salón de clases. Por ejemplo, la *investigación en acción* puede utilizarse para validar las *estrategias o técnicas de*

enseñanza, y también la *efectividad de los recursos didácticos* que se utilizan en un curso. Para innovar las *estrategias de evaluación* u otros procesos que requieran *análisis de datos*, sería conveniente indagar el método de investigación *ex post facto* (que significa *después de hecho*), donde primero se producen los eventos y después se analizan las posibles causas y consecuencias, por lo que no se modifica el fenómeno o la situación que se analiza (Cancela et al., 2010 y Kerlinger, 1988, citados en Rodríguez Rivera, 2014). Es necesario recordar que toda *investigación* o *trabajo creativo* en el ámbito educativo tiene que sustentarse mediante un marco conceptual o teórico que se obtiene a través de la *revisión de literatura*.

Utilizar la *experiencia docente* y la *investigación académica* simultáneamente permite plasmar por escrito las *ideas* en *trabajos creativos*. Para ejemplificar la selección de temas de acuerdo con los conocimientos adquiridos a través de la *investigación* o de la *experiencia docente*, se eligieron algunos títulos de artículos relacionados con la Educación Comercial que fueron publicados en la *Revista APEC* (<https://apecpuertorico.org/revista/>), a saber:

Investigaciones

- ◆ Las Competencias Tecnológicas y la Planificación Pedagógica de los Docentes de Educación de Carreras Ocupacionales en Entornos Virtuales
- ◆ Determinantes de la Confianza del Consumidor en Puerto Rico hacia el Comercio Electrónico

Revisión de literatura

- ◆ El Líder Digital ante las Demandas del Teletrabajo
- ◆ Estrategias para Maximizar Talentos en los Estudiantes
- ◆ Importancia del Constructivismo en la Educación a Distancia

Revisión curricular—Creación o modificar cursos

- ◆ Planificación e Implantación de Sistemas de Oficina: Un Curso para Capacitar Gerentes de Oficina Exitosos
- ◆ Diseño de Publicaciones: Un Curso de Retos y Creatividad
- ◆ La Importancia del Diseño Instruccional en los Cursos en Línea

Metodología de enseñanza

- ◆ Contabilidad en el Currículo de Sistemas de Oficina: Nuevos Enfoques en la Metodología de Enseñanza
- ◆ Trabajo en Equipo en el Contexto Educativo: Planificación, Metodología y Evaluación
- ◆ Estrategias, Acciones y Retos para Promover el Éxito Académico en la Enseñanza Superior

- ◆ Empresa Didáctica: Un Paso Hacia el Mundo del Trabajo

Estrategias de evaluación

- ◆ Promedio de la Destreza Básica en el Manejo del Teclado de la Computadora en Estudiantes Universitarios

Acreditación de programas

- ◆ Acreditación Internacional de los Programas de Administración de Empresas y Sistemas de Oficina en Puerto Rico: De Un Reto a Una Realidad

OTROS MEDIOS DE DIVULGACIÓN

Los docentes cuentan con otros medios de *divulgación* que pueden ser alternativa para compartir sus conocimientos. Entre estos se encuentran los libros (en *papel o digitales*) que se utilizan como fuente principal o de referencia en diferentes cursos. La labor de redactar un libro es más extensa y requiere un proceso diferente a las publicaciones periódicas. Los libros contribuyen al enriquecimiento de las disciplinas, se presentan en el idioma vernáculo de los estudiantes (en especial cuando solamente hay disponibles referencias en el idioma inglés) y tienen un alcance más allá de las fronteras del aula.

Los autores utilizan los conocimientos adquiridos a través de la enseñanza de diferentes cursos y los plasman en *libros de texto*. En estos se presenta la teoría, así como

la práctica de la materia específica e incluyen recursos didácticos y recomiendan la metodología de enseñanza que resulte mejor para cada disciplina. Algunos títulos publicados en Puerto Rico en los últimos años incluyen:

- ◆ *Serie de libros de aplicaciones de Microsoft: Excel 365 a tu alcance, Word 365 a tu alcance, PowerPoint 2016 a tu alcance, Access 2016 a tu alcance, Outlook 365 a tu alcance*
- ◆ *Administración de documentos: Sistema manual y electrónico*
- ◆ *Educación virtual: Un enfoque de calidad*
- ◆ *Estrategias para planificar e implantar sistemas de oficina*
- ◆ *Aprendizaje del teclado de la computadora y aplicaciones*
- ◆ *Fundamentos y metodología del aprendizaje mecanográfico en la era digital*
- ◆ *Currículo y metodología en la enseñanza de educación comercial y mercadeo*
- ◆ *El asistente administrativo en el campo legal*

CONCLUSIONES

Después de exponer los factores que contribuyen a transformar la experiencia docente y la investigación académica en publicaciones que trasciendan las fronteras del aula, se puede concluir que:

- Los profesionales dedicados a la enseñanza adquieren *conocimientos* mediante la *formación académica*, la *investigación* y la *experiencia docente*. Todos, en menor o en mayor grado, han realizado múltiples tareas inherentes a su puesto.
- Son muchos los docentes que han decidido compartir sus vivencias *únicamente* con los *estudiantes* en el aula o con los *colegas* en la institución educativa, por lo que la información se mantiene *almacenada* en la *mente* del proponente o en folletos o *manuales* de uso académico *engavetados* en un escritorio o anaqueles en una biblioteca.
- Es importante divulgar los trabajos de *creación académica* para compartir el conocimiento y trascender las fronteras del aula, de la institución educativa y del país. Con esta acción se aportará a la formación de los *futuros educadores* y de los *profesionales* de las diferentes disciplinas.
- Aunque se puede divulgar el conocimiento mediante la *comunicación oral* a través de conferencias, de talleres, de seminarios, de simposios y otras actividades educativas presenciales o virtuales, lo cierto es que se trascienden fronteras y se puede llegar a mayor número de lugares a través de la *palabra escrita*.
- La *palabra escrita* tiene mayor relevancia que en décadas pasadas, por lo que la *comunicación digital* necesita la presencia de *trabajos escritos*.
- Una *revista reconocida* es fuente de información valiosa que contribuye al desarrollo profesional

del maestro en formación, así como al que ejerce la profesión. Gran parte del éxito de este medio de *divulgación del conocimiento* se debe a las colaboraciones que someten los autores, las que dan vida a una publicación.

- Publicar en una *revista reconocida* da *visibilidad* al trabajo de creación, promueve el *prestigio* de los autores y de la institución que representa y estimula la localización de estos para realizar *proyectos colaborativos*.
- Los artículos basados en la *experiencia docente* o en *investigaciones académicas* pueden publicarse en varias categorías: de *investigación*, de *postura* y de *información*.
- La redacción *requiere* revisión constante; es un proceso que *debe dejarse envejecer*.
- Redactar en *tercera persona* le da al escrito un tono de seriedad y de formalidad.
- Los temas para desarrollar una publicación deben seleccionarse de acuerdo con los intereses de cada autor y con las necesidades en el aula.
- Se pueden utilizar otros medios de divulgación, destacándose la publicación de libros.

RECOMENDACIONES GENERALES

Para *transformar la experiencia docente y la investigación académica en publicaciones que trasciendan las fronteras del aula* es importante:

- Demostrar *interés genuino* en transmitir y *compartir* los *conocimientos* y las *experiencias* adquiridos.
- Reflexionar sobre *las situaciones que ocurren en el salón de clases*.
- Dialogar con los colegas para identificar aquellos procesos que pueden mejorarse.
- Identificar y *seleccionar el tema* que guiará el proyecto de investigación.
- Redactar un bosquejo general de lo que se desea desarrollar. En esta fase, es importante reflexionar, organizar las ideas y visualizar cuál será el producto final.
- Establecer un *plan de trabajo* que se ajuste a los compromisos académicos, profesionales y personales.
- Formar alianzas de *cooperación* con colegas para *trabajar en equipo*, lo que permitirá compartir y aprender unos de otros, especialmente cuando los integrantes tienen diferentes trasfondos.
- *Revisar la literatura*; hacer una *ficha bibliográfica anotada* que contenga un resumen del contenido de la fuente recopilada para luego decidir si se utilizará como parte del marco teórico.
- Recopilar *datos y documentos* que provean información relacionada con el trabajo y puedan

ser parte del análisis: datos estadísticos, registros de calificaciones, exámenes, informes y rúbricas, entre otros.

- Escribir *todo lo que se piensa*; no descartar ninguna información; más adelante se decidirá si se incorporará al trabajo.
- Identificar *el medio en el que se publicará* el texto original. Si es una *revista reconocida*, buscar las normas y los criterios de evaluación para incorporar al documento lo que esta requiere. Si es la publicación de *un libro*, decidir si se hará a través de casas editoras independientes, nacionales o internacionales y orientarse sobre los requisitos para someter el *trabajo original*.
- Revisar *constantemente* lo que se escribe. Solicitar a colegas que lean los borradores; estos podrán evaluarlo desde otra perspectiva. Además, se puede involucrar a personas ajenas a la disciplina; estas podrán ofrecer recomendaciones para mejorar la redacción y la concordancia de las ideas.
- Realizar un *proceso de validación* del trabajo, especialmente cuando se crean recursos didácticos. En la etapa inicial, se debe validar a través de un *panel de expertos* en el tema. Como fase final, realizar un *proyecto piloto* en diferentes instituciones educativas para que los docentes y los estudiantes utilicen y evalúen el borrador en un escenario real.

- Realizar una *corrección de estilo* para mejorar la forma en que está escrito el texto.

REFLEXIÓN FINAL

¿Por qué *transformar* la *experiencia docente* y los resultados de las *investigaciones académicas* en *artículos* o en un *texto original* para ser *publicados* en diferentes medios de *divulgación*? La respuesta no se hace esperar: *porque se comparte el conocimiento*. Esta transformación tendrá un efecto multiplicador que permitirá *trascender las fronteras del aula* y todos, tanto el *emisor* como el *receptor*, saldrán beneficiados.

El *emisor* que *comparte el conocimiento* generará más *conocimiento*, desarrollará nuevas habilidades, fomentará la innovación y la creatividad, marcará pautas y contribuirá al mejoramiento continuo de la *calidad* de la práctica profesional. Los *receptores*, encontrarán alternativas para *resolver problemas*, percibirán las cosas *desde otra perspectiva* y se motivarán para *innovar, crear y enriquecer* las estrategias educativas. Como resultado de esta *transformación*, los estudiantes también se beneficiarán mediante el mejoramiento de su rendimiento académico.

El efecto multiplicador de compartir conocimientos trascenderá las fronteras del aula, de la institución académica y del país. La persona que escribe y divulga el conocimiento contribuye al enriquecimiento profesional de los colegas y, por ende, del sistema educativo del país. En la era de la revolución digital no existen fronteras, se puede llegar hasta donde la imaginación lo permita y pueden impactarse muchas vidas, más allá de las que se tengan en el aula.

REFERENCIAS

- Albert Robatto, M. (1991). *Redacción y estilo*. Editorial Marti.
- Ayala Pérez, T. (2014). La palabra escrita en la era de la comunicación digital. *Literatura y Lingüística*, 30, 284-301. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200015>
- Cátala Rivera, L. G. (2014). Reflexión sobre la importancia de publicar investigaciones. *Revista APEC*, 30(1), 288-291. <https://apecpuertorico.org/wp-content/uploads/2022/04/Volumen-30-2014-1.pdf>
- Fundéu RAE. (2022). *Buscador urgente de dudas*. <https://www.fundeu.es/>
- Henderson, M. S. (2017). Dos and Don'ts for Teaching Professionalism to Students. *Business Education Forum*, 71(3), 30-33. National Business Education Association.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6^{ta} ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Latindex. (2022). *Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. <https://www.latindex.org/latindex/inicio>
- López de Méndez, A. (2012). *Investigación-Acción: Una alternativa para fortalecer la investigación del*

proceso de enseñanza y aprendizaje. https://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/investigacion_accion_cea.pdf

Mañach, J. (1982). *Para un arte de escribir.* En: *Antología de lecturas, volumen I.* Editorial UPR.

Martin, A. (2018). *¿Qué es una revista indexada?: Definición y requisitos.* https://bibliosjd.org/2018/03/13/revista-indexada/#.YlQ_uMjMI2y

Martínez de Sousa, J. (2012). *Manual de estilo de la lengua española* (5^{ta} ed. revisada). Ediciones Trea, S. L.

Quintero, A. (2013). *¿Cuál es la diferencia entre revistas arbitradas y no arbitradas?* <https://hemeroteca.bpp.wordpress.com/2013/01/23/cual-es-la-diferencia-entre-revistas-arbitradas-y-no-arbitradas/>

Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española* (versión 23.6 ed.). <https://dle.rae.es/>

Rodríguez Rivera, A. (2014). La importancia de las técnicas básicas en el desarrollo de la rapidez y la exactitud al manejar el teclado de la computadora. *Revista APEC*, 30(1), 74-94. <https://apecpuertorico.org/wp-content/uploads/2022/04/Volumen-30-2014-1.pdf>

Rodríguez Rivera, A. (2016). *Estrategias para planificar e implantar sistemas de oficina.* Publicaciones Puerriqueñas Editores.

Rodríguez Rivera, A. (julio 2020). *Reflexiones para los docentes de educación comercial: ¿Hacia dónde se*

encaminan? En Memorias I Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Educación Comercial, Universidad Nacional de Costa Rica.

Santiago-Pérez, A., Morales de Montañez, Z. y Rodríguez, A. (2012). *Fundamentos y metodología para el aprendizaje mecanográfico en la era digital*. Publicaciones Puertorriqueñas Editores.

Recepción: 1 de marzo de 2023 ♦ Aceptación: 22 de julio de 2023

EL ROL DEL LÍDER EDUCATIVO EN LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL: UN ESTUDIO DE CASO

Estrellita López Santana, Ed.D.

Catedrática Auxiliar

Departamento de Sistemas de Oficina

Universidad de Puerto Rico en Bayamón

estrellita.lopez@upr.edu



<https://orcid.org/0009-0004-2351-0238>

RESUMEN

La *retención estudiantil* es y será uno de los temas de gran importancia para el liderazgo educativo. Esto se debe a que los estudiantes son la razón de ser de las instituciones educativas. Por tanto, uno de los objetivos de los líderes educativos debe ser que todos los estudiantes alcancen el éxito. A tono con el planteamiento anterior, este artículo presenta los hallazgos de una institución pública de educación superior en la zona metropolitana de San Juan, Puerto Rico. En la misma se evidenció la importancia de dos dimensiones del liderazgo educativo, la administrativa y la estratégica, en el desempeño de los decanos y directores de departamentos académicos para lograr la *retención estudiantil*. Los resultados y las conclusiones demostraron la importancia del rol que tienen los líderes educativos en la *retención estudiantil*. Además, se evidencia el valor que tiene la cultura y el clima organizacional, así como la relevancia de que el líder educativo promueva el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia entre los estudiantes y todo el personal. El compromiso y la motivación son factores claves en el desempeño del líder educativo y en la implantación de estrategias para lograr la retención.

PALABRAS CLAVE: educación, retención estudiantil, líder educativo, liderazgo administrativo, liderazgo estratégico, servicios de apoyo

ABSTRACT

Student retention is and will continue to be one of the issues of significant importance for educational leadership. The reason for

this is that students are the reason educational institutions exist. Therefore, one of the goals of educational leaders should be for all students to succeed. Following this line of thought, this article presents findings from a public higher education setting in the metropolitan area of San Juan, Puerto Rico. It presents the importance of two dimensions of educational leadership, administrative and strategic, in the performance of deans and directors of academic departments to achieve student retention. The results and conclusions of this study demonstrate the significant role of educational leaders in student retention. It also shows the value of culture and organizational climate and how relevant it is that the educational leader promotes teamwork and a sense of belonging among students and staff members. Commitment and motivation are key factors in the performance of an educational leader and in the implementation of strategies to achieve student retention.

KEYWORDS: education, student retention, educational leader, administrative leadership, strategic leadership, support services

INTRODUCCIÓN

LA EDUCACIÓN TIENE UN valor incalculable en el desarrollo social, económico, político y cultural de una sociedad. En lo social, la educación influye en el desarrollo de la vida, la cohesión y las estrategias nacionales para enfrentar los problemas que afectan la calidad de vida de los ciudadanos. Una sociedad educada presenta menos violencia, pone en práctica la tolerancia, la caridad, el bien común y se enfrenta a las crisis sociales con alternativas, de manera que emanen resultados positivos para la colectividad. En lo económico, el progreso de un país depende del nivel de desarrollo educativo e intelectual de su capital humano. Esto trasciende el fenómeno del analfabetismo y afecta la capacidad competitiva nacional, en virtud de las altas destrezas de su capital humano. La riqueza intelectual aportará a la creación de propuestas,

de estrategias y de mecanismos que propendan a una economía sólida y estable.

Desde una perspectiva más concreta, la educación da la oportunidad al individuo de optar por mejores oportunidades laborales y con ello la movilidad social y la estabilidad económica. Por tanto, la educación se convierte en el instrumento para elevar los niveles de calidad de vida en todas las dimensiones de la sociedad. Desde la perspectiva política, la educación se concibe como elemento esencial para las reformas sociales, económicas, políticas y culturales. En lo cultural, a través de la educación se transmiten los valores, las costumbres y las tradiciones que caracterizan y distinguen una cultura de otras, los cuales influyen de generación en generación en todos los componentes de la sociedad. A través de la educación, se obtiene el desarrollo sostenible de un pueblo. Por tal razón, la retención estudiantil es vital para las instituciones educativas.

La retención estudiantil representa progreso para el estudiante, la institución y la sociedad. Representa progreso para el alumno porque una vez culmine un grado académico, específicamente universitario, podrá aspirar a conseguir un trabajo con una remuneración satisfactoria. Para la institución, simboliza el logro de sus postulados de misión y de visión y cumple con su compromiso con la población estudiantil y con la comunidad. Por último, la sociedad se beneficia porque integra un ciudadano preparado académicamente para aportar al desarrollo económico, social, político y cultural de esta.

En resumen, el líder educativo, particularmente en las instituciones de educación superior, desempeña un rol muy importante en el reclutamiento, la admisión, la

retención y la graduación de los estudiantes. Los problemas sociales tienen un efecto directo en lo que acontece día a día en los contextos educativos. Es por lo que el líder educativo debe identificar estrategias para la retención de sus estudiantes hasta que completen un grado académico. Por tal razón, el tema de esta investigación es: *El rol del líder educativo de una institución pública de educación superior en la retención estudiantil: Un estudio de caso.*

RETENCIÓN ESTUDIANTIL

El fenómeno de la retención estudiantil se ha estudiado e investigado por décadas. De acuerdo con Burke (2019), Velázquez y González (2017), Aljohani (2016), Braxton et al. (2014), Seidman (2012), Tinto (1993, 2006, 2012, 2017), Pineda et al. (2011), como en Donoso y Schiefelbein (2007), existen varios modelos relacionados con la retención estudiantil, los cuales se pueden clasificar, según sus postulados, en modelos con enfoques psicológicos, sociológicos, organizacionales, de interacciones, de teorías de elección de carreras y de teorías económicas. Los seis modelos *más citados* en la literatura, según Aljohani (2016), son los de *Spady, Tinto, Bean, Pascarella, Bean y Metzner*, así como el de *Cabrera, Nora y Castañeda*. Sin embargo, el *modelo más utilizado* en las instituciones educativas es el de *Vincent Tinto* (Burke, 2019; Velázquez y González, 2017; Aljohani, 2016; Braxton et al., 2014; Seidman, 2012; Pineda et al., 2011; y Donoso y Schiefelbein, 2007). Tinto estableció el *Modelo de salida institucional*, también conocido como *Modelo de integración estudiantil*, en el que indica que el éxito de un estudiante está definido por su grado de integración académica y social en la institución educativa. Tinto sostuvo que la transición social o integración

del estudiante durante el primer año estudio en la universidad es esencial para su éxito. A partir de la década de los setenta comienza a trabajarse el tema de la *retención estudiantil* desde la perspectiva del estudiante y su entorno, específicamente la institución educativa. En estudios previos se victimizaba al estudiante. Se pensaba que este era culpable de su salida o deserción, ya que los modelos se centraban en las características de los estudiantes y no en la integración académica y social que debe fomentar la institución educativa.

LIDERAZGO EDUCATIVO

Ninguna institución educativa puede mantenerse estable sin un liderazgo efectivo. De acuerdo con Kim (2019), el liderazgo educativo es un proceso en el que los líderes dirigen, alientan y ayudan de manera eficiente, efectiva y sistemática a todos los miembros de la institución educativa a alcanzar las metas educativas. Esto significa que se pueden establecer metas y objetivos cónsonos con las necesidades de la sociedad del siglo XXI y realizar acciones conducentes al funcionamiento óptimo de las instituciones. Por tanto, el líder educativo es clave para el éxito de las instituciones educativas, ya que en el desempeño de sus funciones ejerce las seis dimensiones del liderazgo educativo, a saber: administrativa, comunitaria, didáctica, estratégica, ética y política. Estas permiten la integración de los componentes de la institución educativa. De acuerdo con Colón (2016), el liderazgo educativo es el conjunto de acciones estratégicas, didácticas, administrativas, comunitarias, éticas y políticas dirigidas a promover la calidad de la educación, la visión de futuro, la proactividad y la toma de decisiones que permita el fortalecimiento de las organizaciones educativas. En esta investigación se presenta el rol del

líder educativo, con respecto a la retención estudiantil, a través de las dimensiones administrativa y estratégica del liderazgo educativo.

LIDERAZGO EN LA ADMINISTRACIÓN UNIVERSITARIA

Según King (2017), el *liderazgo administrativo* se refiere a la medida en que los presidentes de las universidades establecen o defienden los valores fundamentales de la organización y se preocupan por las rutinas de los servicios que ofrecen. El autor, además, explicó que cuanto más se preocupan los líderes por las rutinas de los servicios que brindan, más administrativo es su estilo de liderazgo. Rodríguez (s.f.) estableció que los fines inmediatos en torno a los cuales gira toda la acción administrativa educativa son: viabilizar el logro de los propósitos organizacionales; el desarrollo integral del estudiante; el desarrollo integral de los recursos humanos; y el desarrollo, la integración y la transformación de la organización en función de la experiencia social, de la misión y del contexto en que esta opera.

Cónsono con las definiciones antes mencionadas, Castillo (2016) señaló que su capacidad como líder dependerá en gran medida de la forma en que lleve a cabo las gestiones administrativas. Al aplicar lo que es el liderazgo administrativo a la institución de educación superior bajo investigación, tanto los decanos de Asuntos Académicos, de Asuntos Administrativos y de Asuntos Estudiantiles, así como los directores de los departamentos académicos son responsables de cumplir con una serie de funciones o responsabilidades. Estas son inherentes a los aspectos relacionados con el personal, los estudiantes, los recursos fiscales, las comunicaciones y otros. Por tal razón, el líder educativo es clave para el

éxito de la retención de los estudiantes. La razón para esta aseveración es que a través del líder se coordinan todos los servicios que la población estudiantil recibirá, los que deben ser cónsonos con sus necesidades.

Por otro lado, Castillo (2005, p. 4) explicó que *el trabajo del líder administrativo es, entonces, el de facilitador, para promover el cambio, crear el ambiente de colaboración y promover la participación y continua de todos los constituyentes de la comunidad escolar*. Por tal razón, el líder educativo, como facilitador, tiene el deber de:

- Dirigir todos los procesos administrativos relacionados con la docencia y la estructura organizacional del departamento.
- Realizar y auspiciar actividades educativas, sociales y culturales para toda la comunidad universitaria.
- Revisar periódicamente la oferta académica, de acuerdo con la realidad social y económica, para hacer de esta una competitiva.
- Preparar un plan de trabajo anual, el cual se enfoque en aspectos académicos y administrativos.
- Promover el desarrollo profesional del personal docente, así como el no docente.
- Ser ejemplo de honestidad e integridad y ofrecer un trato justo y equitativo para todos los estudiantes y a todo el personal que labora en la institución.

- Promover el cumplimiento de todas las reglamentaciones universitarias vigentes.

La administración universitaria, representada por los líderes educativos (decanos y directores de departamentos académicos), debe promover un ambiente de respeto, solidaridad y seguridad, donde los estudiantes y el personal se sientan valorados. Esto fomenta una cultura y un *clima organizacional saludable*, lo cual hace sentir a los estudiantes y al personal parte importante de su institución, además de que es vital para la retención estudiantil.

La institución educativa bajo estudio ofrece a los estudiantes una variedad de servicios de apoyo en su carrera universitaria a través de los tres decanatos: Asuntos Académicos, Asuntos Administrativos, Asuntos Estudiantiles, al igual que de la Rectoría. También pueden participar de actividades extracurriculares y pertenecer a diferentes agrupaciones, tales como: grupos de teatro, baile, porrismo, la banda y el coro institucional, de acuerdo con sus habilidades e intereses.

En los departamentos académicos, los alumnos también cuentan con *asesoría académica*. Existe una variedad de servicios de apoyo para la retención estudiantil, los cuales deben ser cónsonos con las necesidades del estudiante del siglo XXI. Es importante destacar que los servicios de apoyo se ofrecen a todos los estudiantes, especialmente a los que se identifican con algún regazo desde el primer año de estudios, así como a los que no cumplen con las normas de progreso académico.

LIDERAZGO ESTRATÉGICO Y LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL

En la actualidad se habla sobre los cambios que deben ocurrir en el sistema educativo y que, además, se necesitan líderes visionarios, estratégicos e innovadores para lograr esos cambios. La segunda dimensión del liderazgo educativo en la cual se enmarca esta investigación es la estratégica, ya que se necesita una institución universitaria estratégicamente alineada con la retención estudiantil. La definición más concreta y certera de lo que es el liderazgo estratégico es la establecida por Hughes (2005). Este autor indica que el liderazgo estratégico se desarrolla cuando el líder piensa, actúa e influye, de manera que se promueva la ventaja competitiva-sostenible de la organización. El propósito del liderazgo estratégico es mantener la ventaja competitiva y sostenible de la organización para que esta no se vuelva obsoleta y desaparezca. Esto significa que las estrategias no se pueden quedar plasmadas en un plan; es necesario llevarlas a cabo mediante la integración de todos los componentes de la institución.

Por consiguiente, el líder tiene que influir en cada uno de ellos para obtener el éxito. La realidad es que las estrategias necesitan una revisión continua y constante debido a los cambios de índole social, económico, político y cultural que ocurren diariamente acorde con los avances tecnológicos. Vázquez (2012) argumenta que el liderazgo estratégico es la capacidad de anticipar, visualizar, mantener la flexibilidad y empoderar a otros para crear cambios estratégicos según sean necesarios, mientras que Sierra (2016) indicó que el líder educativo es estratégico en la medida que se quiera aplicar la política de más autonomía de gestión institucional y pedagógica en las instituciones educativas.

En las últimas décadas, Puerto Rico ha tenido cambios trascendentales y ha evolucionado en el ámbito social, así como en el político, el económico y el cultural. La sociedad puertorriqueña a finales del siglo XX no es la misma que existe después de dos décadas del siglo XXI. Ahora se enfrenta a las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Por tal razón, para trabajar con los jóvenes puertorriqueños expuestos desde muy niños a los adelantos tecnológicos, se necesita una institución educativa visionaria y comprometida con la retención de sus estudiantes para que obtengan un grado académico. En otras palabras, la institución educativa debe estar estratégicamente alineada con la retención estudiantil.

La institución de educación superior debe fomentar una oferta académica cónsona con el contexto actual, a tenor con los cambios sociales y económicos. La oferta académica debe estar diseñada de forma estratégica, flexible y competitiva, adaptada a la sociedad de la información y del conocimiento, lo que implica una transformación curricular. Una de las piezas claves para el éxito de las instituciones educativas es su oferta académica, al igual que la calidad de la enseñanza, la cual debe ser siempre de excelencia. En la era tecnológica en que se vive, además de los cursos presenciales, la institución debe impulsar también la educación completamente en línea para los programas de mayor demanda. A tenor con lo anterior, Garbanzo (2016, p. 67) expuso que

Ninguna organización puede permitirse quedarse atrás o perder viabilidad en el contexto social y permanecer sin trascender, mucho menos las enfocadas

al servicio educativo. Estas requieren, para el sano desarrollo social, ser pioneras, líderes en su quehacer, de manera que sus esfuerzos sean plasmados en forma articulada con las demandas sociales sin poner en segundo lugar el desarrollo pleno del individuo. En consecuencia, están llamadas a generar estrategias que les permitan el desarrollo organizacional, que actúen como organizaciones inteligentes desde su estructura y misión y visión.

Para que la institución universitaria esté estratégicamente alineada con la retención de los estudiantes, debe que fomentar el trabajar en equipo, ya que los líderes educativos solos no pueden, necesitan de todos sus componentes (estudiantes, empleado docente y no docente). Por tal razón, es de suma importancia que los miembros de la comunidad universitaria expresen las ideas, los comentarios, las recomendaciones, los puntos de vista y las inquietudes, con la confianza y la seguridad de que sus palabras se tomarán en cuenta para la planificación y la evaluación de los procesos y de los procedimientos que se realizan en la universidad. El capital humano es el recurso más valioso e importante en una organización. De acuerdo con Freedman y Tregoe (2004, p. 128):

Es necesario que el proceso incorpore el aspecto humano de la administración de proyectos. En última instancia se administra a personas, comunicando, negociando, supervisando y motivando. El trabajo de equipo no es un cliché; por experiencia personal se sabe que la razón fundamental del fracaso es la incapacidad del personal clave para colaborar bien con otros.

Si un líder educativo logra la integración de la comunidad estudiantil, así como del personal docente y no docente a la misión y a la visión institucional, será más fácil la retención de los estudiantes. La afinidad y la unidad de propósitos entre el personal y el líder educativo es lo que hace la diferencia.

METODOLOGÍA

En esta investigación se utilizó la metodología cualitativa. Creswell y Poth (2018) establecieron que la investigación cualitativa consiste en un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que hacen visible el mundo y además, lo transforman. De acuerdo con Lucca y Berríos (2009), la metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce información descriptiva, en la cual las personas se expresan de manera oral o escrita y cuyo comportamiento es observado.

Preguntas de investigación. Esta investigación tiene el propósito de contestar la pregunta central: ¿Qué rol desempeña el líder educativo (decano y director de departamento académico) de una institución pública de educación superior en la retención estudiantil? Además, se pretende buscar respuesta a otras preguntas, a saber:

1. ¿Cuál es la misión y la visión de los líderes educativos de la institución bajo estudio?
2. ¿Cómo los líderes educativos definen la retención estudiantil?
3. ¿Qué factores, según los líderes educativos, inciden en la retención estudiantil?

4. ¿Qué importancia le otorgan los líderes educativos a la retención estudiantil?
5. ¿Qué estrategias utilizan los líderes educativos para lograr la retención estudiantil?
6. ¿Qué retos enfrentan los líderes educativos al implantar estrategias para la retención estudiantil?
7. ¿Cuáles son las recomendaciones que ofrecen los líderes educativos para fomentar la retención estudiantil?

Diseño del estudio. Para llevar a cabo la investigación, se adoptó el diseño de estudio de caso. De acuerdo con Yin (1984, p. 23), el estudio de caso es *una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes; y en el que se utilizan múltiples fuentes de evidencia.* Stake (1995, p. 237) estableció que *un estudio de caso es a la vez el proceso de aprendizaje sobre el caso y el producto de nuestro aprendizaje.* Existen diferentes modalidades de estudios de caso. En esta investigación la modalidad es el *estudio de caso situacional.*

Población y escenario del estudio. La institución bajo estudio atiende una población que se compone de jóvenes-adultos. Los líderes educativos son los decanos de Asuntos Académicos, Asuntos Administrativos y Asuntos Estudiantiles, al igual que los directores de los departamentos académicos. El escenario es una institución pública de educación superior, la cual está localizada en la zona metropolitana y sus ofrecimientos académicos

incluyen grados asociados y bachilleratos. Esta institución ha ofrecido sus servicios a la comunidad por más de 45 años. Tiene quince departamentos académicos.

Selección de los participantes. Los participantes en la investigación fueron 3 decanos, uno por cada decanato, y 14 de los 15 directores de los departamentos académicos (uno se inhibió), equivalente a 17 participantes. La forma de seleccionar estos participantes se le conoce como *muestreo intencional*. Según Creswell y Poth (2018), el concepto de *muestreo intencional* significa que el investigador selecciona los participantes, al igual que los escenarios, para llevar a cabo el estudio porque estos tienen el conocimiento para proveer la información necesaria sobre el tema y el problema de investigación. A todos los participantes se les envió una carta de invitación y firmaron voluntariamente una *Hoja de consentimiento informado*.

Técnicas para la recopilación de información. Las técnicas para la recopilación de información que se utilizaron en esta investigación fueron: la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas y la revisión de documentos. Para cada una de las técnicas, se preparó un protocolo, los que fueron revisados por un panel de tres expertos y se preparó una planilla para la revisión y la evaluación de cada uno de los protocolos.

Procedimiento para la recopilación y el análisis de la información. Para la recopilación de la información, se comenzó con la revisión de documentos para así tener un vasto conocimiento de la institución bajo estudio y poder interactuar con los participantes en las entrevistas. Luego se procedió a realizar la entrevista a los participantes. Para el análisis de la información, se utilizó la

triangulación, una estrategia para establecer la credibilidad de la información, la cual quedó evidenciada al presentarse la perspectiva de los participantes acerca del tema de investigación y la revisión de los documentos en comparación con lo que establece la literatura.

HALLAZGOS

Los hallazgos de las diecisiete entrevistas realizadas y de la recopilación de información por un período de ocho años fueron extensos. En este artículo se presentan algunos de los resultados a través de tablas.

Tasas de solicitudes, admisiones, matrículas y bajas totales. En la Tabla 1 se presenta la cantidad de estudiantes de nuevo ingreso que solicitaron admisión a la institución bajo estudio, los estudiantes que fueron admitidos, los estudiantes que se matricularon y las bajas totales de los estudiantes de primer año desde el año 2012-2013 al 2019-2020.

Tabla 1

Solicitudes, admisiones, matrícula y bajas totales de estudiantes de primer año 2012-2013 al 2019-2020

Año Académico	Solicitudes recibidas	Estudiantes admitidos	Estudiantes matriculados	Bajas totales estudiantes 1 ^{er} año
2012-2013	5,147	1,433	1,288	93
2013-2014	4,971	1,266	1,134	38
2014-2015	5,192	1,345	1,192	62
2015-2016	5,366	1,302	1,158	77
2016-2017	5,443	1,238	1,147	148
2017-2018	5,284	1,148	962	216
2018-2019	4,430	1,117	961	75
2019-2020	3,753	1,097	961	58

Fuente: Informes anuales y datos estadísticos de los años académicos 2012-2013 al 2019-2020 suministrados por la *Oficina de Planificación y Estudios Institucionales y Acreditaciones* de la institución educativa bajo estudio.

De los datos que se muestran en la Tabla 1, reflejan que la mayor cantidad de bajas totales fue en los años académicos 2016-2017 y 2017-2018. La institución estuvo en una huelga decretada por los estudiantes, desde abril hasta junio 2017. Como consecuencia de ese conflicto, aumentó la cantidad de bajas totales para ese año académico, para un total de 148, lo cual también tuvo un efecto en la cantidad de estudiantes matriculados en el próximo año académico (de 1,147 en el 2016-2017, solo 962 en el 2017-2018, una diferencia de 185 estudiantes).

Para septiembre de 2017, Puerto Rico enfrentó dos eventos atmosféricos: los huracanes *Irma* y *María*. Los efectos de ambos huracanes fueron devastadores, lo que provocó que muchos estudiantes no pudieran continuar sus estudios. Hubo una cantidad de 216 bajas totales, la más alta en ocho años consecutivos de la institución bajo estudio. Son diversas las razones para las bajas totales de un estudiante, destacándose problemas familiares o de transportación, transferencia a otra institución o cambio de domicilio a otro pueblo o a los Estados Unidos.

Tasas de retención y de graduación. En la Tabla 2 se presentan las tasas de retención y de graduación de la institución bajo estudio durante los últimos ocho años académicos, 2012-2013 al 2019-2020.

Cabe destacar que la *tasa de retención* representa al estudiante que comenzó en su primer año de estudio en un programa específico y en el primer semestre de su segundo año en la institución, se matriculó en el mismo programa, esto es, continuó en el programa. La *tasa de graduación* representa al estudiante que persistió o permaneció y terminó sus requisitos de grado.

Tabla 2

Tasas de retención y de graduación 2012-2013 al 2019-2020

Año Académico	Tasa de Retención	Tasa de Graduación
2012-2013	87 %	38 %
2013-2014	77 %	37 %
2014-2015	89 %	35 %
2015-2016	84 %	34 %
2016-2017	84 %	37 %
2017-2018	77 %	29 %
2018-2019	81 %	29 %
2019-2020	79 %	45 %

Fuente: Oficina de Planificación y Estudios Institucionales y Acreditaciones de la institución educativa bajo estudio.

Al analizar los porcentajes de la *tasa de retención*, se puede corroborar que la institución ha tenido una tasa de retención satisfactoria a través de los años. De acuerdo con la información estadística que ofrecen las agencias relacionadas con este renglón, IPEDS (*Integrated Postsecondary Education Data System*), FAFSA (*Free Application for Federal Student Aid*) y la Oficina de Planificación, Estudios Institucionales y Acreditaciones de la institución bajo estudio, los estudiantes que se admiten a un grado asociado, cuyos requisitos se deben completar en dos años, tienen hasta tres años para culminar el grado; y los estudiantes que se admiten a un bachillerato para ser completado en cuatro años, tienen hasta seis años, lo que equivale al 150 % del tiempo normal para completar el grado. Para que un porcentaje sea satisfactorio, no debe ser menor del 70 %, lo que significa que 70 de cada 100 estudiantes admitidos en ese año académico permanecieron en la institución. Por consiguiente, la institución alcanzó una tasa de retención satisfactoria en los ocho años consecutivos: desde un 77 % hasta un 89 % para un promedio de 82 %.

En cuanto a la *tasa de graduación*, la cifra más baja fue 29 % en el año académico 2017-2018 y la más alta, 45 % en el 2019-2020, para un promedio de 35.5 % durante el período estudiado. Según el *Consejo de Educación de Puerto Rico*, la *tasa de graduación* en las universidades del país es de 37 % (López, 2016), por lo que el promedio de la *tasa de graduación* durante los ocho años consecutivos de la institución estudiada refleja que está muy cerca de alcanzar el porcentaje promedio de las instituciones públicas y privadas en Puerto Rico.

Sin embargo, ese promedio es más alto que algunos países de América Latina y el Caribe. En la Tabla 3 se ofrecen datos relacionados con las tasas de retención de Colombia, Cuba y Honduras que fueron obtenidos del informe *Hacia el acceso universal a la educación superior* cuya fuente fue una investigación basada en la base de datos del Instituto de Estadística de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO, 2020).

Tabla 3

Tasas de graduación 1999 al 2019 en países de América Latina y el Caribe

País	Evolución de la tasa de graduación (1999-2019)	Observaciones
Colombia	De menos del 5 % en 2002 a más del 25 % en 2018.	Aumento constante durante todo el período.
Cuba	De un promedio del 11 % en 1999-2003, a un promedio del 47 % en 2009-2013, a un promedio del 28 % en 2014-2018, terminando por debajo del 17 % en 2018.	Aumento constante durante 15 años, seguido de una disminución constante en los últimos 5 años.
Honduras	De un promedio por debajo del 3 % entre 1999 y 2003, a un promedio del 10 % en 2014-2018.	No se incluyeron observaciones para Honduras.

Fuente: UNESCO, 2020, p. 30

Cuando se comparan las *tasas de graduación* de la institución bajo estudio con las de Colombia, Cuba y Honduras, se puede observar que los porcentajes son más altas en comparación con Colombia y con Honduras. Sin embargo, Cuba, en el período del 2009 al 2013, tuvo una *tasa de graduación* mayor (47 %) a la de la institución bajo estudio. Sin embargo, en los demás períodos mencionados (1999-2003, 2014-2018), la institución bajo estudio en Puerto Rico alcanzó una tasa de graduación mayor a la de Cuba.

Servicios de apoyo por dependencia. En la Tabla 4 se dividen los servicios de apoyo por dependencia de la institución estudiada. A través de los servicios mencionados, los estudiantes reciben toda clase de apoyo, a saber: académico, económico, mental, social y emocional, entre otros.

Tabla 4

Servicios de apoyo por dependencia

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decanato de Asuntos Académicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Recursos para el Aprendizaje ▪ Departamentos Académicos (15) ▪ Registraduría ▪ Servicios Educativos ▪ Universidad Extendida (UNEX)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decanato de Asuntos Administrativos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cafetería ▪ Planta Física ▪ Salud y Seguridad Ocupacional y Ambiental ▪ Seguridad y Vigilancia (Guardia Universitaria)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decanato de Asuntos Estudiantiles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades Sociales, Culturales y Recreativas ▪ Admisiones ▪ Asistencia Económica ▪ Calidad de Vida ▪ Consejo General de Estudiantes ▪ Departamento Atlético ▪ Consejería y Servicios Psicológicos ▪ Estudios Internacionales e Intercambios ▪ Servicios a Estudiantes con Impedimento ▪ Organizaciones Estudiantiles ▪ Procuraduría Estudiantil ▪ Servicios Médicos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rectoría 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas de Información

Servicios a Estudiantes con Impedimentos (OSEI). Esta oficina ofrece servicios de apoyo esencial para la población estudiantil con diversidad funcional. A través de esta oficina, los estudiantes tienen disponibles todos los servicios que necesitan, además de brindar *acomodo razonable*.

En la Tabla 5 se presenta la cantidad de estudiantes que han solicitado *acomodo razonable* para las clases durante los años académicos 2014-2015 al 2019-2020.

Tabla 5
Cantidad de estudiantes que solicitaron acomodo razonable 2014-2015 al 2019-2020

Año Académico	Primer semestre	Segundo semestre	Total
2014-2015	90	102	192
2015-2016	120	116	236
2016-2017	140	160	300
2017-2018	132	125	257
2018-2019	169	145	314
2019-2020	170	141	311

Fuente: Informes anuales de la OSEI 2014-2015 al 2019-2020

Quando se analizó la información de la Tabla 5, se encontró que los años en que más estudiantes solicitaron *acomodo razonable* fueron el 2016-2017, el 2018-2019 y 2019-2020. Además, en la mayoría de los años académicos, específicamente en el segundo semestre, hubo una disminución de estudiantes que solicitaron los servicios de *acomodo razonable*, excepto en los años 2014-2015 y 2016-2017, cuya cantidad aumentó.

El total de los años académicos en los que hubo más solicitudes de servicios de acomodo razonable se compara con el total de matrícula para esos años, el por ciento equivale al 26 % en el 2016-2017, al 33 % en el 2018-2019 y al 32 % en el 2019-2020. Véase la Tabla 1 para el total de estudiantes matriculados por año académico.

Estrategias para lograr la retención estudiantil. Adoptar un enfoque estratégico es lo que hace la diferencia entre el desarrollo sostenible o el estancamiento. En la Tabla 6 se presentan las estrategias que utiliza la institución para promover la retención estudiantil, según las contestaciones de los líderes educativos entrevistados y la revisión de documentos. Cabe señalar que no están enumeradas en orden de prioridad, ya que todas son importantes.

Tabla 6

Estrategias para lograr la retención estudiantil

Estrategia	Descripción
1	Servicios de apoyo
2	Oferta académica
3	Certificaciones profesionales en línea
4	Comité institucional para la retención y el éxito estudiantil
5	Redes sociales
6	Página web de la institución
7	Casas abiertas
8	Visitas a escuelas superiores
9	Tutorías
10	Avalúo de servicios (biblioteca, asesoría académica, registraduría y otros)
11	Prepruebas y pospruebas
12	Propuesta de NASA
13	Proyectos de investigación con el Departamento de Ciencias Ambientales
14	Empleado encargado del reclutamiento de estudiantes
15	Seminario: <i>Orientación para el desarrollo personal y el éxito universitario</i>
16	Correo electrónico
17	Asociaciones estudiantiles por disciplinas de estudio
18	Equipos de Baile (<i>Dance Team</i>) y Porrismo (<i>Cheerleaders</i>)
19	Asociación para ayudar estudiantes con necesidad alimentaria
20	Agencias acreditadoras

CONCLUSIONES

Esta investigación cumplió con el propósito de examinar el rol que desempeña el líder educativo con respecto a la retención estudiantil en una institución pública de educación superior. También se contestó la pregunta central de investigación: ¿Qué rol desempeña el líder educativo de una institución pública de educación superior en la retención estudiantil? De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que el rol que desempeña el líder educativo es variado, ya que no solamente se dedica a dirigir un decanato o un departamento académico, sino que también es profesor, consejero o asesor académico, facilitador, agente de cambio, administrador y estratega (estratégico). Esto significa que es polifacético, tiene un rol activo y dinámico:

- Como *profesor*, le permite tener contacto diario y directo con los alumnos, establecer una relación empática, lo cual le ayudará a no enajenarse de los problemas y de las necesidades de los estudiantes. También tiene la oportunidad de crear ambientes saludables e inclusivos en la sala de clases.
- Como *asesor académico*, ofrece a los estudiantes una orientación completa del programa de estudios para que puedan matricularse en los cursos de acuerdo con la secuencia curricular, por lo que le ayudará a completar los requisitos para graduación en un tiempo razonable.
- Como *facilitador*, se asegura que todos los procesos académicos y administrativos no se detengan por falta de recursos físicos, humanos,

estructurales o económicos. Al ser un facilitador de la gestión académica y estudiantil, reconoce que el recurso más importante que tiene en la institución es el capital humano (Freedman y Tregoe, 2004).

- Como *agente de cambio*, puede realizar e implementar los cambios que sean necesarios para ofrecer a los estudiantes servicios innovadores que les faciliten y agilicen todos los procesos administrativos y los relacionados con la academia (Castillo, 2005, 2016; Colón, 2016; Sierra, 2016; Rodríguez, s. f.; Rodríguez et al., 2005). Además, tiene la oportunidad de ser innovador y creativo. Esto se pudo constatar a través de la pandemia del COVID-19, ya que los procesos que solo se realizaban presencialmente, en la actualidad se pueden hacer en forma virtual.
- Como *administrador* (líder administrativo), es capaz de desempeñar las cinco funciones de la administración, a saber: planificación, organización, integración de personal, dirección y control (Koontz y Weihrich, 1998). Es responsable de realizar todas las tareas o funciones administrativas para el buen funcionamiento de su decanato o departamento, para tener continuidad de labores. Cabe señalar que la labor que realiza cada uno de los líderes educativos entrevistados es vital para el éxito institucional. Es un trabajo en equipo, los decanatos necesitan de los departamentos y los departamentos necesitan de los decanatos, se complementan el uno con el otro. Por eso el líder también es un colaborador y un coordinador, ya que trabaja

con otras personas, las dirige y las une, para el logro de las metas y de los objetivos (Castillo, 2005, 2016; Sierra, 2016; Colón, 2016; Rodríguez, s.f.; Rodríguez et al., 2005).

- Como *estratega* (líder estratégico), fomenta la unión entre todos los componentes de la institución para realizar un trabajo en equipo que promueva el éxito de los estudiantes. Se pudo constatar, a través de la revisión de documentos y de las entrevistas, que los líderes educativos se esfuerzan para lograr el éxito de sus estudiantes. Al ser estratégico, tiene la oportunidad de demostrar sus habilidades y sus destrezas al cumplir con el plan estratégico institucional, al igual que con los planes de trabajo individuales de cada decanato y departamento académico. De esta forma, se asegura que las necesidades de sus estudiantes y del personal puedan ser suplidas conforme con los recursos que tienen disponibles. Además, le permite implantar las estrategias que promueven la retención estudiantil (Castillo, 2016; Sierra, 2016; Colón, 2016; Vázquez, 2012; Hughes, 2005; Freedman y Tregoe, 2004).

La investigación también estuvo regida por siete preguntas específicas de investigación. La primera pregunta de investigación fue: ¿Cuál es la misión y la visión de los líderes educativos de la institución bajo estudio? La misión y visión de los líderes educativos están dirigidas a lograr el éxito de sus estudiantes y, por ende, de la institución. Su misión y su visión están ceñidas por las características o cualidades de un líder, al expresar su compromiso, la afinidad de propósitos, el trabajo en

equipo y por el rol que desempeñan los líderes educativos, tales como: facilitador, innovador, colaborador y agente de cambio, entre otros. La misión y la visión de los líderes tienen conexión con la misión y con la visión de la institución, lo cual se puede resumir con indicar que contribuyen al desarrollo sostenible del país a través de egresados responsables y comprometidos con el bienestar común. Para lograr el desarrollo sostenible del país, se necesita la retención y la graduación de los estudiantes.

Una institución educativa puede tener la mejor visión y misión que hayan sido elaboradas, pero si no tiene un líder educativo motivado, está destinada al fracaso. La diferencia entre el éxito y el fracaso de una institución educativa no es la cantidad de recursos que posea, sino cómo los recursos son administrados. Para lograrlo, no solo depende de las destrezas en todo lo que se relaciona con la administración, sino también de la motivación. Según Dalton et al. (2007), la motivación es el estímulo emocional que permite actuar a la persona. Por ende, todo líder educativo debe tener una motivación para desempeñar su puesto.

En relación con la segunda pregunta, ¿cómo definen los líderes educativos la retención estudiantil?, las contestaciones fueron divididas: Un grupo apoya la que establece la normativa de la institución y el otro grupo apoya la que establece la literatura. Los dos grupos están en lo correcto, ya que la literatura presenta ambas vertientes. Por tanto, la retención estudiantil se refiere al estudiante que es admitido, que persiste y que se gradúa, así como al estudiante que fue admitido y continuó estudios, en la misma concentración, en el primer semestre de su segundo año académico (Burke, 2019; Velázquez y

González, 2017; Aljohani, 2016; Braxton et al., 2014; Seidman, 2012; Tinto, 1993, 2006, 2012, 2017; Pineda et al., 2011; Pineda et al., 2010; Donoso y Schiefelbein, 2007).

Al responder la tercera pregunta, ¿qué factores, según los líderes educativos, inciden en la retención estudiantil?, los participantes coinciden con los factores que se establecen en la literatura (Munizaga et al., 2018; Braxton et al., 2014; Seidman, 2012; Tinto, 1993, 2006, 2012, 2017; Durán & Pujol, 2013; Pineda et al., 2011; Donoso & Schiefelbein, 2007), a saber: servicios de apoyo, oferta académica, cambios de concentración, sentido de pertenencia y ambiente educativo.

Ante la cuarta pregunta de investigación, ¿qué importancia le otorgan los líderes educativos a la retención estudiantil?, todos expresaron lo importante que es la retención estudiantil, no solo para la institución, sino también para ellos. Expresaron la satisfacción que se siente el cumplir con un trabajo de acompañar a los estudiantes desde que fueron admitidos a la institución hasta completar sus grados académicos. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

- Totalmente importante porque los estudiantes son la razón de ser de la institución.
- Si no hay retención de estudiantes, el departamento se cae, así que es sumamente importante.
- Es fundamental porque la misión de los educadores es graduar a los estudiantes, prepararlos

académicamente para el mundo laboral y para la vida.

- Es fundamental para los estudiantes, para los líderes educativos y para la institución.
- Un 100%, si se lleva a una escala.
- El éxito de la universidad es lograr admitir, acompañar y graduar.

La quinta pregunta fue ¿qué estrategias utilizan los líderes educativos para lograr la retención estudiantil? Todos indicaron que en la institución se utilizan muchas estrategias para lograr la retención estudiantil (desglosadas en la Tabla 6) y cada una de ellas contribuye a la retención estudiantil. Los líderes educativos son los que dirigen todo ese esfuerzo con el personal de apoyo de los decanatos y de las oficinas.

En cuanto a la sexta pregunta, ¿qué retos enfrentan los líderes educativos al implantar estrategias para la retención estudiantil? Se pudo corroborar que tanto los decanos como los directores de departamento concuerdan que el reto mayor es trabajar con un presupuesto limitado para poder implementar las diferentes estrategias para la retención estudiantil.

La séptima pregunta indagó en las recomendaciones que ofrecen los líderes educativos para fomentar la retención estudiantil. Si algo hay que destacar sobre esta pregunta, fue la disposición de cada uno de los líderes educativos entrevistados para dar un consejo o una recomendación para que otros líderes educativos puedan ser beneficiados. Un verdadero líder educativo se

esmera para que, con su experiencia, pueda ayudar a otros.

Un líder educativo debe tener la disciplina de escuchar recomendaciones o consejos de otros líderes con experiencia. Los líderes se forman y se desarrollan a través de los años por las experiencias obtenidas, por los logros alcanzados, así como por los fracasos que hayan tenido. Cada uno de los líderes educativos expresó sus recomendaciones en cuanto a la retención estudiantil, a saber:

- Crear sentido de pertenencia.
- La comunicación es fundamental; deben ser escuchados y ayudados.
- Por más adverso que sea el camino, no tirar la toalla.
- Los estudiantes son la razón de ser.
- La mejor manera de retener un estudiante es atendéndolo adecuada, académica, profesional y emocionalmente.
- Los líderes educativos deben demostrar más empatía y apoyo a los estudiantes.
- Un líder no debe ser individualista ni egoísta.

Todas las contestaciones de los entrevistados representan aspectos claves para que los líderes educativos sean efectivos, ya que sin una comunicación efectiva ningún líder puede ser exitoso.

El propósito de esta pregunta también establecía que una de las áreas más trascendentales de la retención estudiantil es la relación con los servicios de apoyo al estudiante, lo cual está establecido en la literatura. Con esta investigación, se corroboró dicha aseveración, tanto a través de las entrevistas, así como de la revisión de los documentos de la institución.

Esta investigación concluye que los líderes educativos son claves en el éxito de los estudiantes. Por consiguiente, los hallazgos serán de gran beneficio para las instituciones educativas públicas y privadas del país, ya que estas podrán reflexionar sobre la labor que desempeñan en beneficio de los estudiantes.

REFLEXIÓN

Realizar esta investigación fue un trabajo arduo, desafiante y de gran satisfacción. Además, se llevó a cabo con suma responsabilidad. Durante la revisión de literatura se encontró que se han realizado investigaciones sobre el mismo tema en instituciones privadas de educación superior, pero no así en una institución pública de educación superior en Puerto Rico. Por consiguiente, este estudio es una aportación para futuras investigaciones en el sector de la educación pública en el país, por lo que se recomienda que en un futuro estudio sobre este tema se incluya el punto de vista de los estudiantes, ya sea en grupos focales o en entrevistas individuales. Es importante obtener el insumo acerca de los servicios que ofrece la institución desde la perspectiva de la comunidad estudiantil.

Con respecto a la relevancia para la especialidad del *Liderazgo en Organizaciones Educativas*, se establece que

los líderes educativos son y serán instrumentos esenciales y determinantes para el éxito de las instituciones educativas. Hay que reconocer que el *norte* debe ser el aprovechamiento académico de todos los estudiantes, pues el éxito de estos es también el éxito de la institución. Se necesitan líderes educativos con competencias administrativas y estratégicas para lograr superar los retos fiscales y tecnológicos; y también para que las dificultades y los obstáculos que se presenten se utilicen como oportunidades de crecimiento para reforzar las fortalezas, enfrentar las limitaciones y establecer nuevas metas en las instituciones educativas.

Es necesario reflexionar y reconocer que *La educación es esencial para el desarrollo tanto individual como social. El conocimiento y el aprendizaje son los mayores recursos renovables de la humanidad para responder a los desafíos e inventar alternativas. La educación hace más que responder a un mundo cambiante. La educación transforma el mundo* (UNESCO, 2020, p. 15).

Solo la educación hace la diferencia y transforma al individuo, a la sociedad, a los países, a las naciones y al mundo. Los problemas sociales, especialmente la pobreza y la desigualdad, pueden enfrentarse con el acceso a una educación de calidad en todos los niveles. Una vez el estudiante es admitido a la universidad, la institución debe cumplir con su función de acompañarlo durante su trayectoria académica para que este persista, permanezca y se gradúe. Así se logra la retención estudiantil y la prosperidad en un país.

REFERENCIAS

- Aljohani, O. (2016). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>
- Braxton, J. M., Doyle, W. R., Hartley III, H. V., Hirschy, A. S., Jones, W. A., & McLendon, M. K. (2014). *Rethinking College Student Retention*. Jossey-Bass.
- Burke, A. (2019). Student Retention Models in Higher Education: A Literature Review. *College and University*, 94(2), 12-21. <https://www.proquest.com/openview/3801c2272f50c82853ddee876e93347d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1059>
- Castillo Ortiz, A. (2005). Liderazgo administrativo: Reto para el director de escuelas del siglo XXI. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20, 34-51. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16262>
- Castillo Ortiz, A. (2016). *Liderazgo: Reto para las organizaciones educativas* [PowerPoint slides]. Curso EDUC 8026, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Colón, M. (2016). *Trayectoria profesional de Judith Danielsén de Lugo como educadora en salud pública desde el ámbito del liderazgo educativo: Contribuciones y desafíos* (Publication No. 10113155) [Doctoral dissertation, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras]. ProQuest Dissertations and Thesis Fulltext.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Dalton, M., Hoyle, D., y Watts, M. (2007). *Relaciones Humanas* (3^{ra} ed.). Cengage Learning, Inc.
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>
- Durán-Aponte, E., y Pujol, L. (2013). Retención y deserción en el nivel universitario: Revisión de variables personales y contextuales. *Gestión Universitaria*, 6(19), 1-10. http://www.gestuniv.com.ar/gu_16/v6n1a2.htm
- Freedman, M., y Tregoe, B.(2004). *Liderazgo estratégico: Arte y disciplina*. McGraw-Hill Interamericana.
- Garbanzo-Vargas, G. M. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas: Un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204005>
- Hughes, R. L. (2005). *Becoming a Strategic Leader: Your Role in Your Organization's Enduring Success*. Jossey-Bass.
- Kim, S. J. (2019). Development of Pastoral Administrative Leadership Scale Based on the Theories of Educational Leadership. *Cogent Business & Management*, 6(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/23311975.2019.1579963>

- King, G., J. (2017). *A Comparison Between Administrative Leadership in Higher Education and Change Oriented Leadership in Banks*. [Walden Dissertations and Doctoral Studies, Walden University] <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5104&context=dissertations>
- Koontz, H., y Weihrich, H. (1998). *Administración: Una perspectiva global* (6^{ta} ed.). McGraw-Hill Interamericana, S. A. de C. V.
- López Alicea, K. (2016, 22 marzo). *Pocos terminan sus estudios universitarios*. El Nuevo Día. <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/pocostermianansuestudiosuniversitarios-2177234/>
- Lucca Irizarry, N., & Berríos Rivera, R. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. SM Editores.
- Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). https://www.researchgate.net/publication/325031567_Retencion_y_Abandono_Estudiantil_en_la_Educacion_Superior_Universitaria_en_America_Latina_y_el_Caribe_Una_Revision_Sistematica
- Pineda, C., Higuera Rojas, R., Ortega Tobar, N., y Quintero, J. (2010). Persistencia y graduación: Hacia un modelo de retención estudiantil para las instituciones de educación superior en Colombia. *Universidad de La Sabana*. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2532/125341.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pineda Báez, C., Pedraza Ortiz, A., y Darío Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: La función del docente. *Universidad de La Sabana: Educación y Educadores*, 14(1), 119-135. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1833/2411>
- Rodríguez Matos, J. M. (s.f.). *La estructura de la administración crítica: Una interpretación dialéctica*. Autor.
- Rodríguez Matos, J. M., Gutiérrez Blanco, L. C., y Morales Santiago, G. (2005). *Lectura crítica de la administración educativa*. Ediciones Abacoa.
- Seidman, A. (2012). *College Student Retention: Formula for Student Success* (2nd ed.). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Sierra Villamil, G. M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 81, 111-128. <http://dx.doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8, 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. The University of Chicago Press.

Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

UNESCO. (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales. *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/17/el-iesalc-lanza-el-informe-hacia-el-acceso-universal-a-la-educacion-superior-tendencias-internacionales/#.YPO0RSQu_bk

Vázquez González, D. (2012). A Radical Change in School Leadership: Helping School Leaders Think and Plan Strategically to Meet the No Child Left Behind (NCLB) Annual Yearly Progress (AYP) in Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 27, 93-105. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13561>

Velázquez Narváez, Y, y González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: Caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications.

Recepción: 27 de julio de 2023 ♦ Aceptación: 15 de septiembre de 2023

EDUCACIÓN DISRUPTIVA: ALTERNATIVA ANTE UN MUNDO HIPERACTIVO E HIPERCONECTADO

Juanita Rodríguez Marrero, Ed.D.

Catedrática

Departamento de Gerencia de Oficina

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

juanita.rodriguez@upr.edu

 <https://orcid.org/0000-0003-1099-3918>

RESUMEN

La educación disruptiva es un modelo pedagógico que tiene como propósito la reevaluación de las creencias sobre la inteligencia y el sistema educativo. Invita a modificar los modelos educativos tradicionales a nivel organizacional, pedagógico y de infraestructura, especialmente en prospectiva hacia la exploración de nuevos campos del conocimiento y del entendimiento sobre la inteligencia y el aprendizaje. Su principal característica es la capacidad de romper los paradigmas tradicionales sobre lo que se puede hacer o lo que no se puede hacer en el contexto de enseñanza-aprendizaje. En este artículo se argumenta sobre el racional para una educación disruptiva, se describen los elementos esenciales de una educación que capacite para poder enfrentar los retos de la sociedad contemporánea y del futuro. Se discuten los requerimientos de la educación disruptiva y de la pedagogía emergente que surge como consecuencia de cambios sustanciales en la sociedad. Se puntualiza el rol del docente y de las instituciones educativas ante las exigencias de la sociedad en constante cambio y de altos niveles de competitividad.

PALABRAS CLAVE: educación disruptiva, transformaciones, formación integral del estudiante, competencias, ecosistema educativo

ABSTRACT

Disruptive education is a pedagogical model which has the purpose of reevaluating beliefs about intelligence and the educational

system. It invites the modification of traditional educational models at the organizational, pedagogical, and infrastructure levels by exploring new knowledge fields and understanding intelligence and learning. Its main characteristic is its capacity to break traditional paradigms regarding what can or cannot be done in the teaching-learning context. This article argues about disruptive education rationale, requirements of disruptive education, and the emergent pedagogy that emerges as a consequence of substantial changes in society. Essential elements of an education that prepare students to face the challenges of today and our future society are discussed. Both the educator's role as well as the educational institutions' role are described as a response to the requirements of a constantly changing society.

KEYWORDS: disruptive education, transformations, integral formation of the student, competencies, educational ecosystem

INTRODUCCIÓN

EN LOS ÚLTIMOS VEINTE años las esferas económicas, culturales y sociales han sufrido una revolución. La sociedad está cada vez más inmersa en las tecnologías digitales en todos los ámbitos cotidianos. Las nuevas rutas trazadas por el surgimiento de la Internet y de las tecnologías de información establecen diferentes formas de hacer las cosas, y provocan un aumento en las relaciones sociales a nivel internacional. Estos cambios se reflejan en la manera en que las personas se comunican, trabajan, interactúan y generan conocimientos. Las empresas requieren a sus empleados habilidades analíticas y comunicativas, capacidad para solucionar problemas, creatividad, versatilidad laboral, adaptabilidad, iniciativa, así como capacidad para trabajar de manera colaborativa, constructiva y efectiva.

En vista de este nuevo panorama, es imperativo desarrollar competencias que permitan a los estudiantes

enfrentar exitosamente los retos de la sociedad contemporánea. Los programas y los objetivos educativos deben lograr las transformaciones necesarias para poder cumplir con las demandas de una sociedad en constante cambio.

En medio de las transformaciones en la educación emerge la *educación disruptiva* que invita a modificar los modelos educativos tradicionales a nivel organizacional, académico y de infraestructura, pero esencialmente en prospectiva hacia la exploración de nuevos campos de conocimiento y del entendimiento sobre la inteligencia y el aprendizaje. El *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2022) define el concepto *disrupción* como una rotura o interrupción brusca. En este artículo la *educación disruptiva* se define como aquella que pretende romper con lo establecido para mejorar lo existente. Esta requiere cambios en el currículo, en las metodologías y en las modalidades de transmisión del conocimiento para brindar nuevas alternativas de aprendizaje. Además, permite la introducción de avances e innovaciones en los procesos educativos a través de las tecnologías emergentes y de los nuevos retos que surgen en el ámbito comunicativo.

La *educación disruptiva* es un modelo pedagógico que tiene como propósito la reevaluación de creencias sobre la inteligencia y sobre el sistema educativo. También pretende fomentar la revitalización del compromiso con el aprendizaje para diseñar innovaciones educativas que permitan transformar las metodologías y las modalidades que se utilizan en la enseñanza. La principal característica de la *educación disruptiva* no es la innovación como tal, sino su capacidad de *romper los paradigmas tradicionales* sobre lo que se puede hacer o

lo que no se puede hacer en un contexto de enseñanza-aprendizaje.

En este artículo se argumenta sobre el racional para una *educación disruptiva*, se describen los elementos esenciales de una educación que capacite al estudiante para que desarrolle las competencias necesarias para enfrentar con éxito los retos de la sociedad contemporánea y del futuro. Se discuten los requerimientos de la *educación disruptiva* y de la pedagogía emergente que surge como consecuencia de cambios sustanciales en la sociedad, así como las competencias para el éxito profesional. Se puntualiza el rol del docente y de las instituciones educativas ante las exigencias de la sociedad en constante cambio y de altos niveles de competitividad.

RACIONAL PARA UNA EDUCACIÓN DISRUPTIVA

La *educación disruptiva* está directamente relacionada con los trabajos desarrollados por Bower y Christensen (1995) y ampliados posteriormente por el propio Christensen (2016), en el ámbito de las innovaciones disruptivas. Según estos investigadores, una innovación disruptiva es aquella que origina un *nuevo mercado de valor* que rompe, sustituye o desplaza el que ha existido anteriormente. Así, las innovaciones disruptivas, primero mejoran el producto anterior para interrumpir el desarrollo establecido de forma inesperada; posteriormente, esta misma innovación sustituye a lo anterior, lo que establece nuevas formas de comprender un mismo producto.

Según expertos en educación, el cambio a una *educación disruptiva* es necesario y urgente, ya que el sistema actual continúa varado en el siglo pasado y no se

ajusta a las necesidades de la era digital. Robinson (2009) señala que mientras que en los últimos cincuenta años las esferas económica, cultural y personal han sufrido una transformación enorme, los sistemas educativos no han realizado ningún cambio en sus programas y en sus objetivos. Curtis Johnson, coautor del libro *Disruptive Class: How Disruptive Innovation will Change the Way the World Learns*, indica que la forma actual de enseñar es incapaz de educar a los alumnos de hoy en las competencias que han de dominar para desenvolverse en la sociedad digital. Enfatiza la necesidad de una *educación disruptiva* que reenfoque el aprendizaje que permita los avances e innovaciones en los procesos educativos, una educación proactiva y una formación integral del alumno (Christensen et al., 2008). De igual forma, la educación disruptiva debe aprovechar el uso de metodologías de enseñanza que impliquen a los estudiantes, que sean participativas, motivadoras y estimulantes para garantizar una inmersión profunda en el proceso de aprendizaje en el aula.

Según Pérez Heredia (2023), ya no se vive en un mundo estático en el que las materias educativas permanecen inamovibles ante el paso del tiempo. Este expone que la sociedad del siglo XXI experimenta cambios continuos en todos los ámbitos y esto incluye el educativo. Afirma que una educación disruptiva no puede servirse de contenidos y de técnicas educativas desfasadas, ya que, de hacerlo, perdería su esencia práctica y reformadora respecto a la educación tradicional.

Los cambios del mundo actual presentan altos niveles de complejidad, conectividad y contradicción que generan tensiones para las cuales las instituciones educativas deben preparar a los alumnos, capacitándolos

para adaptarse y responder a los cambios. Por consiguiente, es necesario replantearse la educación y el aprendizaje en este contexto. La UNESCO (2023), como observatorio mundial de las transformaciones sociales, tiene como tarea principal fomentar los debates públicos para políticas educativas. Uno de estos debates es el de las habilidades que deben tener los estudiantes del siglo XXI para alcanzar el objetivo de adaptarse a esta nueva sociedad. Entre estas, identificaron las siguientes:

1. Cimentar conocimiento de contenidos sólidos e integrados
2. Comprometerse con el aprendizaje a lo largo de la vida
3. Poder aprender en el ámbito de la interdisciplinariedad
4. Ser capaces de desarrollarse en cuatro ámbitos relevantes: Concienciación mundial; finanzas, civismo; salud y bienestar; y economía, empresa y emprendimiento
5. Buscar y valorar la diversidad
6. Trabajo en equipo e interconexión
7. Ciudadanía cívica y digital
8. Competencia global
9. Competencia intercultural

10. Poseer iniciativa, tener autonomía y responsabilidad
11. Ser creativos e innovadores

ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN DISRUPTIVA

Como se ha mencionado anteriormente, la *educación disruptiva* tiene como propósito la reevaluación de creencias sobre la inteligencia y el sistema educativo. Es un modelo pedagógico que tiene como propósito diseñar innovaciones educativas que permitan transformar las metodologías y las modalidades que se utilizan para enseñar. Por ende, se pretende que tales innovaciones sean más creativas y que desarrollen aspectos de pensamiento crítico e inteligencia emocional, al mismo tiempo que promuevan el aprendizaje colaborativo. Para cumplir con este propósito se deben destacar los siguientes elementos esenciales:

Personalización. Para que la educación sea realmente efectiva es fundamental que cada alumno pueda desarrollarse de manera tal que sus capacidades individuales puedan potenciarse. Por tanto, se debe producir una personalización de la enseñanza que se adapte a las necesidades de cada alumno.

Uso de la inteligencia artificial. Para mejorar la personalización de la educación una de las herramientas que se están utilizando es la inteligencia artificial, que permite analizar y gestionar datos para implementar mejoras en todo el sistema de enseñanza.

Aprendizaje con la práctica. En la educación tradicional los alumnos se suelen sentar en clase y escuchar los conocimientos que transmite el docente. Sin embargo, en la *educación disruptiva* es fundamental aplicar los conocimientos que se han adquirido con la práctica, ya que es más sencillo que los alumnos recuerden algo que han hecho ellos mismos a que recuerden algo que simplemente se les ha explicado. Según Schmidt (2013), enfatiza en el *aprendizaje activo* como el factor que facilita el aprendizaje permanente del alumno. Indica, además, que el trabajo práctico suministra magníficas oportunidades para aprender las materias de los programas de estudio, no solo como información, sino como un conocimiento adquirido a través de las situaciones de la vida.

Gamificación. Es un elemento fundamental en la *educación disruptiva*. El uso de los juegos para aprender descarta la idea de que el aprendizaje sea aburrido. Los juegos se pueden utilizar para enseñar multitud de materias y, si se combinan con las nuevas tecnologías, pueden resultar una herramienta muy valiosa para los alumnos.

Reducción o eliminación de la presión sobre los alumnos. Uno de los motivos del fracaso o del abandono escolar por parte de los estudiantes es la presión que experimentan en el aula. La *educación disruptiva* tiene como objetivo eliminar esa presión de forma que los alumnos no sientan la obligación de que tengan que ser buenos en todo, sino que se asume que sus capacidades para cada asignatura son diversas.

Eliminación de la frontera entre el aprendizaje formal e informal. El aprendizaje se da en los diversos escenarios en los que interactúa (educación expandida), lo que supone la eliminación de la frontera entre el aprendizaje formal y el informal. La *disrupción educativa* no solamente afecta la escuela, sino también el ámbito de la vida en que el estudiante aprende y se forma.

COMPETENCIAS PARA EL ÉXITO EN EL SIGLO XXI

Los cambios del mundo contemporáneo presentan niveles nuevos de complejidad, conectividad y contradicción que requieren de las instituciones educativas la capacitación de los alumnos para adaptarse y responder en forma efectiva a estas nuevas exigencias. Por consiguiente, es necesario replantearse la educación y el aprendizaje en este contexto. Entre las habilidades para la *formación integral* de los estudiantes del siglo XXI la UNESCO (2023) ha identificado las siguientes:

- *Maneras de pensar:* Creatividad e innovación; autonomía, pensamiento crítico; resolución de problemas; capacidad para tomar decisiones; capacidad para aprender a aprender (metacognición)
- *Maneras de trabajar:* Comunicación; colaboración; trabajo en equipo
- *Herramientas de trabajo:* Alfabetización informacional y digital; uso de tecnología

- *Vivir en el mundo*: Ciudadanía local y global; vida y carrera; responsabilidad personal y social

El desarrollo de estas competencias requiere transformaciones en ideas y conceptos sobre el aprendizaje y representa retos para los sistemas educativos, los facilitadores del aprendizaje y las instituciones que preparan los estudiantes del siglo XXI.

RETOS DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

La educación en el siglo XXI enfrenta desafíos que trascienden la idea de enseñar con el único objetivo de conocer y hacer (Alvarado, 2022). Es indispensable que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas que les garanticen éxito en su desempeño en una sociedad en constante cambio.

El desarrollo de las competencias requeridas por la UNESCO, y a su vez por la sociedad contemporánea, representa una serie de desafíos para la educación en el siglo XXI. Las instituciones educativas deben asegurarse de que las competencias que se desarrollen en los estudiantes contribuyan a la formación integral de estos para la vida.

En el informe del *2018 Higher Education Edition* (Beker et al., 2018) se detallan objetivos globales de la educación que requieren personalizar la educación para adaptarla a las necesidades y a las potencialidades de cada alumno. Es importante formar profesionales que, al mismo tiempo, sean ciudadanos del mundo y, muy en particular, dotar a los estudiantes de las habilidades y herramientas sociales y tecnológicas que el mercado laboral demanda. Estas nuevas

exigencias a la educación requieren reconsiderar los componentes del ecosistema de enseñanza para incluir aquellos que respondan a las exigencias de la *educación disruptiva*.

Guijosa (2018) indica que los ecosistemas educativos deben orientarse a desarrollar las habilidades de los estudiantes para trabajar en colaboración y para aprender a adaptarse a cualquier entorno. El autor recomienda las siguientes características que debe tener el nuevo *ecosistema educativo*:

- Las escuelas, los colegios técnicos y las universidades actuarán como nodos educativos que guiarán a los estudiantes en su camino educativo individual durante toda su vida.
 - a. El nuevo ecosistema incluirá tres esferas: (1) *Plataformas educativas globales* en línea. Se convertirán en los principales proveedores de conocimiento y de contenido. (2) *Formatos educativos en las ciudades*. Ofrecerán diferentes servicios educativos para desarrollar habilidades específicas en parques, centros educativos en clubes deportivos). (3) *Comunidades de práctica*. Grupos de expertos en intercambio de experiencia y transferencia de tecnología.
- Las experiencias educativas tendrán diferentes duraciones. Programas limitados a horas, minutos o hasta varios años.

- La educación tendrá diferentes intensidades. De alta intensidad, como los juegos de rol en vivo, o de baja intensidad, como en la meditación contemplativa.
- Las instituciones utilizarán diferentes estilos educativos, como cooperativo y competitivo, cognitivo y emocional, participativo y observacional.
- La educación deberá estar relacionada con el contexto local (ciudad o proyectos locales nacidos en las escuelas), pero con el apoyo de plataformas de cooperación global.
- La mentoría y el trabajo social proporcionarán educación cara a cara.

Un ecosistema de la educación en el siglo XXI debe considerar componentes que incluyan diversos modelos educativos, ayudas audiovisuales, las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje y entornos interactivos, entre otros factores.

La utilización de métodos, estrategias y actividades que continuamente involucren al estudiante en la construcción de su conocimiento es esencial en el desarrollo de competencias. Una forma efectiva de lograr esta meta es el uso de la inteligencia artificial, la gamificación, el aula invertida, las simulaciones, los cursos masivos abiertos en línea y los seminarios web, entre otros.

En la Figura 1 se sugiere un ecosistema para la *educación disruptiva*.

Figura 1
ECOSISTEMA DE LA EDUCACIÓN DISRUPTIVA



Fuente: Rodríguez Marrero, 2023

Ante estas exigencias de la educación del siglo XXI, el educador se enfrenta a retos que requieren transformaciones en el proceso de aprendizaje. Entre estos retos se pueden indicar los siguientes:

- Personalizar la educación para adaptarla a las necesidades y potencialidades de cada alumno.
- Formar profesionales que al mismo tiempo sean ciudadanos del mundo.

- Utilizar métodos y estrategias de enseñanza que promuevan el interés y la creatividad de cada alumno.
- Dotar a los estudiantes con las habilidades y las herramientas cognitivas, sociales y tecnológicas que demanda el mercado laboral.
- Utilizar metodologías innovadoras, tales como *visual thinking*, microaprendizaje, aprendizaje mediante dispositivos digitales, choques cognitivos, mentorías, aprendizaje basado en retos, aprendizaje en servicio y aprendizaje basado en problemas, entre otros.

ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN DISRUPTIVA

El docente ejerce un rol esencial en el proceso de transformación de la educación y de la *educación disruptiva*. El docente contemporáneo debe reconocer y beneficiarse de las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para profundizar en transformaciones metodológicas que, aunque han adquirido nuevas denominaciones, han estado presentes en el desarrollo histórico de la pedagogía. Las propuestas de Dewey (*learning by doing*), Montessori (respeto hacia el alumno y su capacidad de aprender), Freire (pedagogía del oprimido) y Freinet (atención a las diferencias individuales) encuentran una nueva razón de convertirse en propuestas de aprendizajes para las futuras educadoras y educadores en las instituciones educativas.

El docente debe guiar al alumno en su rol de constructor de su aprendizaje. Debe ver el aprendizaje como

un proceso activo, donde el alumno es el personaje principal. De igual forma, debe ver la pedagogía emergente como un conjunto de prácticas y de técnicas que buscan generar procesos de aprendizaje. El docente promueve y favorece la *educación disruptiva* cuando:

- *Reconoce los ritmos de aprendizaje de cada alumno.* El alumno es el constructor de su propio aprendizaje. El uso de un currículo abierto garantiza el acceso de todos los alumnos a una formación completa, facilitándole el desarrollo personal y académico.
- *Propicia espacios que generen nuevas experiencias en los alumnos.* Fomentar la curiosidad del alumno es una manera de exponerlo a experiencias de aprendizaje indagadas por el estudiante. Utilizar actividades de aprendizaje donde se fomente la interacción entre los alumnos y se desarrollen nuevas formas de aprender.
- *Responde a las exigencias de la pedagogía emergente.* Utilizar ideas y enfoques pedagógicos que surgen como consecuencia de cambios sustanciales en los escenarios sociales, (cultura, economía, tecnología) y que afectan los contextos educativos.
- *Transforma los espacios, los horarios, la metodología y la forma en que organiza el aprendizaje en clase.* Permitir que puedan producirse transformaciones importantes y disruptivas que amplíen los conocimientos y facilite el aprendizaje. Aplicar metodologías de aprendizaje diferentes y disruptivas como el aula invertida (*Flipped*

Classroom), en la que los alumnos preparan la lección en su casa y en el aula se hacen los deberes y trabajos en grupo para aprender con el apoyo del profesor y de las nuevas tecnologías.

ROL DE LAS INSTITUCIONES ANTE LA EDUCACIÓN DISRUPTIVA

El mundo cambia a una velocidad acelerada y demanda personas curiosas, flexibles y proactivas. Para satisfacer las exigencias de la sociedad contemporánea, se requiere de múltiples transformaciones en la organización de las instituciones educativas, tales como:

- Visión del aprendizaje como un proceso activo y de la pedagogía como un conjunto de prácticas y técnicas que buscan generar aprendizaje.
- Visión del alumno en un rol activo de constructor del aprendizaje.
- Un currículo abierto que garantice acceso a todo el alumnado a una formación completa en su desarrollo personal y académico
- Transformación de espacios, horarios, metodologías y de la forma en que se organiza el aprendizaje en la sala de clase.
- Uso de la tecnología como parte de la metodología de enseñanza.
- Respuesta a las exigencias de la pedagogía emergente mediante renovación continua de contenidos, requerimiento de proyectos reales con las

empresas, promoción del aprendizaje basado en prueba-error en lugar de exámenes o basado en experiencias, metodologías orientadas a explorar el liderazgo, el emprendimiento y otros.

CONCLUSIONES

La sociedad del siglo XXI está cada día más inmersa en las tecnologías digitales, lo que la ha llevado a ser una sociedad hiperconectada e hiperactiva. Como consecuencia, la educación se enfrenta a transformaciones inesperadas debido al uso de la Internet y de la tecnología. La *educación disruptiva* requiere modificaciones de los modelos educativos tradicionales en la organización de experiencias educativas, el desarrollo de competencias, la infraestructura y la exploración de nuevos campos de conocimiento y entendimiento sobre la inteligencia y el aprendizaje. Como puntos esenciales que se deben considerar en las transformaciones de los modelos educativos, se presentan las siguientes conclusiones.

1. *La educación disruptiva*

- a. supone una ruptura con la forma de enseñar para así aprovechar y potenciar todas las cualidades personales de cada alumno. Facilita el éxito académico del alumno.
- b. trasciende la enseñanza formal para influir en cada uno de los ámbitos de la vida en la que los alumnos se desenvuelven.
- c. es una metodología que le abre las puertas a la innovación, requiere el diseño y la planificación de estrategias de enseñanza que sean

creativas y que desarrollen aspectos como el pensamiento crítico, la inteligencia emocional y el trabajo en equipo.

2. Los ambientes de *aprendizaje disruptivo* deben contribuir con el desarrollo de un espíritu de comunidad en el que tanto los estudiantes como los docentes compartan el conocimiento. Deben hacer de este proceso todo un episodio lleno de desafíos que motiven al alumnado hacia el aprendizaje, y contribuya a adquirir habilidades indispensables para interactuar en un mundo hiperactivo e hiperconectado.
3. La *educación disruptiva* debe aplicarse no solo al alumnado o al profesorado, sino también a todo el personal que labora en las instituciones educativas.
4. Para mantenerse competitivos académica, económica y tecnológicamente, los sistemas educativos requieren innovaciones disruptivas, como la reevaluación de creencias sobre la inteligencia, del sistema educativo y de la revitalización del compromiso con el aprendizaje.

RECOMENDACIONES

Los cambios del mundo actual en las esferas económicas, sociales, culturales y empresariales, así como el aumento en los intercambios internacionales presentan niveles nuevos de complejidad y conectividad que demandan transformaciones en los modelos educativos tradicionales a nivel organizacional, pedagógico y de infraestructura. Es necesario revitalizar el compromiso

con el aprendizaje y rediseñar e innovar las prácticas educativas que permitan transformar las metodologías y las modalidades que se utilizan en la enseñanza. Para iniciar estas transformaciones, se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Personalizar la educación para adaptarla a las necesidades y a las potencialidades de cada alumno.
2. Transformar espacios, horarios, metodologías y la forma en que se organiza el aprendizaje en la sala de clase.
3. Fomentar el aprendizaje sin límite de espacios temporales.
4. Incorporar el uso de las tecnologías de información y de comunicación como foros, chats, tutoriales, seminarios web, vídeos y juegos educativos, entre otros.
5. Utilizar la tecnología en la transformación metodológica.
6. Propiciar el trabajo en equipo y la organización de actividades de aprendizaje que se complementen. Estas deben incluir el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, del trabajo colaborativo y cooperativo, así como del desarrollo de casos.
7. Propiciar ambientes de aprendizaje que fomenten el desarrollo de un espíritu de comunidad en el que tanto los estudiantes como los profesores

compartan el conocimiento y hagan del proceso de aprendizaje una experiencia llena de desafíos que motiven al alumnado hacia el aprendizaje.

Son múltiples las herramientas disponibles en la Internet que permiten adquirir conocimientos y desarrollar estrategias y materiales para transformar la *educación tradicional* en *educación disruptiva*. Se invita al lector a acceder los siguientes videos que describen conceptos, ejemplos y actividades que facilitan las transformaciones hacia una educación disruptiva:

- *Programar para aprender sin límites:* <https://www.youtube.com/watch?v=9hUjhIfs-bw>
- *Redes 102: La manera disruptiva de aprender:* <https://www.youtube.com/watch?v=oFRM0jxnC34>
- *Redes: "Crear hoy las escuelas de mañana":* <https://www.youtube.com/watch?v=CWcC9LszSzU>

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2022). *¿Cuál es el rol de los docentes en la educación disruptiva?* <https://www.lucaedu.com/que-es-la-educacion-disruptiva>
- Beker, S. A. et al. (2018). *NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*. <https://eric.ed.gov/?id=ED594367>
- Bower, J. L., & Christensen, C. M. (1995). *Disruptive Technologies: Catching the Wave*. <http://www3>

[.yildiz.edu.tr/~naydin/MI2/lectures/Reading/Disruptive%20Technologie%20Catching%20the%20Wave.pdf](http://yildiz.edu.tr/~naydin/MI2/lectures/Reading/Disruptive%20Technologie%20Catching%20the%20Wave.pdf)

Christensen, C. M., Horn, M., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. McGraw Hill Company.

Christensen, M. (2016). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail (Management of Innovation and Change)*. Harvard Business Review Press.

Guijosa, C. (2018). *¿Cómo será el ecosistema educativo del futuro? Edu News RSS*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/ecosistema-educativo-del-futuro/>

Pérez Heredia, D. (2023) *Educación disruptiva: nuevas formas de transformar la educación*. <https://www.inesem.es/revistadigital/educacion-sociedad/educacion-disruptiva/>

Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española (23^{ma} edición)*. <https://www.rae.es/>

Robinson, K. (2009). *Ken Robinson, la necesaria revolución educativa que nunca llegó*. <https://www.politicaexterior.com/ken-robinson-la-necesaria-revolucion-educativa-que-nunca-llego/>

Schmidt, S. (2013). *Sabía usted que el aprender haciendo viene de John Dewey*. INACAP. <https://www.minam.gov.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/>

Modulos/modulo2/3Secundaria/m2_secundaria/
Aprender_haciendo-John_Dewey.pdf

UNESCO. (2023). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://www.unesco.org/en>

Recepción: 3 de julio de 2023 ♦ Aceptación: 6 de septiembre de 2023

PERCEPCIÓN DE LOS ADULTOS MAYORES DE PUERTO RICO HACIA LA CAPACITACIÓN TECNOLÓGICA Y EL USO DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Ixia Enid Villafañe Santiago, Ed.D.

Profesora de Educación Comercial Retirada

ixiavillafane@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-8415-1396>

RESUMEN

En vista de que el envejecimiento poblacional es una tendencia mundial, es imperativo que se haga investigación sobre la educación de adultos mayores (AM) en temas relacionados con tecnología. La investigadora realizó un estudio de corte cualitativo con el objetivo de explorar las percepciones de los adultos mayores de Puerto Rico hacia la capacitación tecnológica en ambientes virtuales de aprendizaje. Los adultos mayores entrevistados exhiben actitudes positivas hacia el aprendizaje de tecnologías. Tienen una percepción favorable de la capacitación en tecnologías en la modalidad presencial o híbrida. Prefieren aprender con la ayuda de un instructor, en un ambiente formal y colaborativo y consideran esencial la interacción con otros. Los participantes expresaron tener el interés, el tiempo y la disponibilidad para aprender sobre tecnologías, pero perciben una escasez de infraestructura y de apoyo para el aprendizaje de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

PALABRAS CLAVE: adultos mayores, capacitación en tecnologías, ambientes virtuales de aprendizaje, tecnologías de información y comunicación (TIC)

ABSTRACT

Given that population aging is a global trend, it is imperative that research be done on older adult education (AM) in technology-related topics. The researcher conducted a qualitative study with the objective of exploring the perceptions of older adults in Puerto

Rico towards technological training in virtual learning environments. The older adults interviewed exhibit positive attitudes towards learning technologies. They have a favorable perception of training in technologies in the face-to-face or hybrid modality. They prefer to learn with the help of an instructor, in a formal and collaborative environment, and consider interaction with others essential. Participants expressed that they have the interest, time, and availability to learn about technologies, but perceive that there is a lack of infrastructure and support for learning information and communication technologies (ICTs).

KEYWORDS: older adults, training in technologies, virtual learning environments, information and communication technologies (ICT)

INTRODUCCIÓN

EN UN MUNDO DONDE EL envejecimiento de la población es la norma y Puerto Rico no es la excepción. La isla ocupa la posición número 31 entre los países con un alto porcentaje de habitantes con 60 años o más (Oficina del Procurador Personas de Edad Avanzada, 2017). Este sector de la población puede confrontar sentimientos de soledad, depresión y aislamiento (Francis et al., 2019). Puesto que la tecnología forma parte de las actividades diarias de los seres humanos, es razonable pensar que los adultos mayores deben integrarla en sus vidas. De acuerdo con los autores, las tecnologías de comunicación tienen modalidades que pueden disminuir los sentimientos de soledad, abatimiento y suicidio. Por ejemplo, a través de los teléfonos móviles, chats, correo electrónico y redes sociales se reducen las distancias y se crean nexos sociales. Por su parte, Cardozo et al. (2017) señalan que la capacitación tecnológica puede ayudar a crear conexiones y sentimientos de logro, mejorar la autoestima y fomentar el sentido de pertenencia.

Este estudio aportará datos sobre las percepciones de los *adultos mayores* (AM) hacia el aprendizaje de tecnologías en ambientes virtuales. Con esta información, se podrá entender las necesidades del adulto mayor para ampliar las estrategias educativas necesarias para que se puedan integrar a la era digital, lo que redundará en el mejoramiento de su calidad de vida.

ANTECEDENTES

La Ley 121 de 2019 (Lexjuris, s.f.) establece que, en Puerto Rico, una persona se considera un *adulto mayor* (AM) al cumplir los 60 años. Los AM pertenecen a una generación a la que Prensky (2001) llamó inmigrantes digitales, aquellas personas que nacieron antes de la era digital, se criaron sin conocer Internet y tampoco usaron computadoras, por lo que tienen que aprender y adaptarse al uso de las tecnologías (Hayes, 2019). Los estudios de Florit (2012), Chopik (2016) y Hadid (2017) indican que los AM tienen disposición de aprender. Hadid (2017) señala que, a más necesidad de incorporar la tecnología a su vida, más deseos de aprender y que el uso de la tecnología se basa en poder interactuar con otros. Los AM muestran dificultades, miedo y ansiedad al aprender tecnologías (Hadid, 2017). Álvarez y Cavazos (2017) añaden que usar las tecnologías es un reto para estos porque requiere aprendizaje y determinación.

Los AM que utilizan tecnologías lo hacen para buscar información, leer noticias, comunicarse con sus familiares y ver vídeos (Link-age Connect, 2019 y Vroman et al., 2015). Los métodos que utilizan para aprender sobre tecnologías son: información en línea, adiestramientos presenciales, talleres, observar a familiares y amigos, y ver vídeos (*Link-age Connect*). Las

encuestas de *Link-age Connect* muestran que los AM no quieren perder tiempo. Es por ello que es esencial comprender los gustos y las necesidades del AM para establecer una conexión efectiva entre ellos y la tecnología (Balboa et al., 2012). Por su parte, Gibson et al. (2010) señalan que los AM prefieren aprender de forma colaborativa y se les debe involucrar en la conceptualización de su proceso de enseñanza.

Es un hecho que la Internet y las tecnologías de información y comunicación han cambiado la forma de vida de todos, y esto seguirá ocurriendo. En esta era virtual, los AM tienen que integrar las tecnologías a sus actividades diarias para no quedarse rezagados o aislados. La tecnología puede ayudarlos a desarrollar o recuperar ciertas habilidades para adaptarse a los cambios con más confianza. Además, se mantienen entretenidos, informados y actualizados, lo que puede mejorar las relaciones entre generaciones (Sánchez et al., 2015). La literatura revisada muestra que el uso más frecuente que los AM dan a las tecnologías incluye el mantener comunicación con amigos y familiares, lo que los motiva a utilizarlas. También se destaca que los AM reconocen que deben aprender a utilizar tecnologías, y muchos de ellos acuden a sus hijos o a sus nietos con este propósito. El apoyo es necesario para estimular el aprendizaje (Hadid, 2017; Beneito et al., 2018; Jones, 2013; Klein, 2017; Wang, 2019).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Existe la percepción generalizada de que los AM no tienen interés en aprender o no son capaces de usar tecnologías. Tal vez esto se deba a lo que Palmore (citado en McDonough, 2016) llama *edadismo*, término que se

define como conductas o actitudes discriminatorias hacia las personas mayores, como, por ejemplo, pensar que son muy viejas para aprender. Además, hay investigación limitada sobre los AM y la capacitación en temas de tecnología, particularmente en ambientes virtuales de aprendizaje. Por tanto, es fundamental comprender en profundidad a este grupo de la población a fin de diseñar entornos educativos que se adapten a sus necesidades.

METODOLOGÍA

Esta investigación se llevó a cabo entre diez adultas mayores cuyas edades oscilan entre 60 y 85 años, residentes de la zona metropolitana de Puerto Rico. El 60 % se identificó como solteras (nunca casadas, divorciadas o viudas), el 80 % realizó estudios universitarios (maestría, bachillerato y grado asociado) y el 100 % eran retiradas.

El método que se utilizó para seleccionar la muestra fue *muestreo determinado* (o intencional) *homogéneo*. La investigadora utilizó un enfoque cualitativo, por lo que realizó entrevistas semiestructuradas, personales y de forma individual en el lugar donde residen las participantes. Las entrevistas se transcribieron y se codificaron para identificar temas, similitudes y patrones significativos. Los datos obtenidos se analizaron cuidadosamente para contestar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la percepción de los AM de Puerto Rico hacia la capacitación tecnológica en ambientes virtuales de aprendizaje?
2. ¿Qué factores influyen en la percepción de los AM de Puerto Rico hacia la capacitación tecnológica en ambientes virtuales de aprendizaje?

3. ¿Qué retos o limitaciones implican los ambientes virtuales de aprendizaje para la capacitación tecnológica del adulto mayor?
4. ¿Qué beneficios o ventajas presentan los ambientes virtuales de aprendizaje para la capacitación tecnológica del adulto mayor?

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La primera pregunta de investigación fue: *¿Cuál es la percepción de los AM de Puerto Rico hacia la capacitación tecnológica en ambientes virtuales de aprendizaje?* Mediante el análisis de las respuestas a las preguntas sobre cómo aprendieron a usar las TIC, para qué las usan y en qué forma les gustaría recibir capacitación, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Las participantes exhibieron actitudes positivas hacia el aprendizaje de tecnologías. Aprender sobre el uso de tecnologías les causa felicidad, satisfacción, sentido de independencia y de pertinencia. Esto concuerda con las investigaciones de Hadid (2017), Klein (2017), Vásquez et al. (2020) y Milligan y Passey (2011).
2. Las entrevistadas perciben que aprender sobre tecnologías aumenta su autonomía, lo que las ayuda a depender menos de otros. Esto concuerda con el estudio de Rivoir y Casamayou (2019), que concluye que los AM desean ser autosuficientes y no depender en exceso de sus familiares.
3. La mayor parte de las personas favorecieron tomar un curso virtual para capacitarse en el

uso de las TIC. Sin embargo, cuando se les preguntó en qué forma prefieren aprenderlas, contestaron que en formato híbrido o presencial. El modo presencial les parece más personal porque conocen con quiénes se están conectando. Esto les brinda la oportunidad de tener contacto humano, de aprender de otros y de experimentar la necesidad de un instructor para aprender y poder hacer preguntas. Esto es cónsono con los estudios de Pappas et al. (2019), Jones (2013), Morrison y McCutcheon (2019), Appelt (2016) y Link-age Connect (2019) en los cuales se señala que la guía de un maestro y la colaboración con pares es fundamental para el aprendizaje de tecnologías en los AM.

4. Entre las entrevistadas existe la percepción de que aprender en línea es más difícil por la falta de interacción cara a cara. Consideran que la interacción es primordial para el aprendizaje de las TIC. Las entrevistadas recalcaron que necesitan el contacto humano y también aprender de las preguntas que hagan otras personas. Si no pueden solucionar un problema, se frustran. Leonard (2002) describió el proceso de aprendizaje de los AM como *un grupo pequeño de amigos educándose entre sí con la ayuda de un instructor*. Por tal razón, la falta de interacción puede hacer que la capacitación en línea se perciba más difícil porque no tienen con quién consultar las dudas. Esto concuerda con los hallazgos de las investigaciones de Machado et al. (2018) y Ross (2010).

5. El 100 por ciento de las entrevistadas seleccionó el uso de vídeos cortos para capacitarse en el uso de tecnologías. Ellas perciben esta tecnología como una opción adecuada de aprendizaje. Pappas et al. (2019), indican que el uso de vídeos explicativos es un método conveniente para educar a los AM. Appelt (2016) también recomienda utilizar vídeos cortos en el proceso de alfabetización digital de los AM.
6. Las videollamadas están entre las tecnologías que más utilizan las participantes del estudio. Sin embargo, a tres participantes no les gusta que les hagan videollamadas sin previo aviso. Perciben las videollamadas como una invasión a la privacidad o intimididad. Aponte y González (2019) y Hutto et al. (2015) mencionan que las preocupaciones sobre la privacidad pueden causar rechazo a las tecnologías. Esto podría indicar que las capacitaciones en las cuales se utilicen videoconferencias deben ser programadas con tiempo.
7. La mayoría de las participantes perciben que pueden aprender mejor sobre tecnologías en un ambiente formal y colaborativo. Según Sayago y Blat (2013), Gibson et al. (2010) y Jones (2013), el aprendizaje colaborativo es una estrategia útil para la capacitación de AM en tecnologías.
8. Las participantes perciben que es mejor que se le eduque a su propio ritmo y que la capacitación tecnológica se debe adaptar a sus necesidades. Estos puntos de vista se alinean con la investigación de Martínez (2020), la cual

expresa que las competencias digitales en AM no se adquieren con la inmersión en la tecnología, sino que ellos necesitan que se les eduque y que las estrategias de aprendizaje se ajusten a sus necesidades.

9. Las participantes mostraron mucho interés, tiempo y disponibilidad para aprender sobre tecnologías. Sin embargo, no saben dónde ni cómo hacerlo. Perciben que hay escasez de infraestructura y de ayudas para aprender sobre las TIC. Según Jones (2013), la escasez de conocimiento sobre oportunidades de aprendizaje puede desanimar el aprendizaje de tecnologías.

La segunda pregunta de investigación fue: *¿Qué factores influyen en las percepciones de los AM de Puerto Rico hacia la capacitación tecnológica en ambientes virtuales de aprendizaje?* Con el análisis de las respuestas a las preguntas sobre preferencias y motivación para aprender se destacaron los siguientes factores:

1. *Miedo a la falta de privacidad.* Un factor que influye en la percepción de las entrevistadas hacia la capacitación tecnológica es el temor a que su privacidad, intimidad o seguridad se ponga en peligro. Fabiano (2020) señala que el AM puede percibir el uso de las TIC como riesgoso si ve amenazada su seguridad.
2. *Temor a cometer errores.* Las participantes concordaron en que temen cometer errores en el proceso de aprendizaje de una nueva tecnología y no puedan solucionarlos. Casamayou y

Morales (2017) mencionan este factor como uno que conduce a los AM a resistirse a las tecnologías.

3. *Necesidad de crear conexiones sociales.* Interactuar con otras personas y no tener que depender de otros para usar las tecnologías son factores que inciden en el deseo de capacitarse en las TIC. Esto concuerda con los estudios de Cardozo et al. (2017), Fabiano (2020), Rivoir y Casamayou (2019) en los cuales se señala que la capacitación tecnológica puede ayudar a crear nexos, a fomentar el sentido de independencia y a tener sentimientos de logro en los AM.
4. *Necesidad de estar al día con la tecnología.* Las participantes manifestaron consistentemente que necesitan aprender sobre las TIC para poder conectarse con el mundo e integrarse adecuadamente en la sociedad. Este factor coincide con lo que mencionan Rivoir y Casamayou (2019), Paz et al. (2016) y Klein (2017) sobre la importancia que los AM dan a no quedarse rezagados en la tecnología para mantener su independencia.
5. *Falta de apoyo de familiares.* Algunas entrevistadas expresaron su frustración con los familiares porque en lugar de enseñarles a hacer algo; ellos, las hacen. Las AM quieren que les permitan aprender practicando. De acuerdo con Vásquez et al. (2020), muchos parientes no tienen la intención o la paciencia para enseñarles a usar tecnologías o lo ven como una pérdida de tiempo. Los AM necesitan estructura, disciplina

y que les permitan practicar, hacer; no que solamente les demuestren. Sobre este particular, Rivoir y Casamayou (2019) sostienen que la falta de tiempo y la escasez de empatía por parte de los familiares a veces se demuestra con impaciencia o con explicaciones que los AM no comprenden.

6. *Necesidad de mantener comunicación con familiares y acortar distancias.* La literatura revisada señala que el mantener contacto con familiares y amistades (sobre todo los que se encuentran fuera del entorno del AM) es un asunto primordial para el aprendizaje de las TIC.

La tercera pregunta de investigación fue: *¿Qué retos o limitaciones implican los ambientes virtuales de aprendizaje para la capacitación tecnológica del adulto mayor?* Al analizar las respuestas sobre los usos de tecnologías y la motivación para aprender se encontraron los siguientes retos:

1. *Ausencia de ofertas o escasez de conocimiento sobre oportunidades de capacitación en tecnologías.* Los AM necesitan lugares donde puedan recibir capacitación en tecnologías (Milligan y Passey, 2011; Link-age Connect; 2019).
2. *Frustración al no saber manejar o solucionar un problema.* Una de las participantes expresó que cuando algo no le sale bien, lo deja de hacer. Ross (2010) indica que la frustración puede ser un obstáculo para que los AM se matriculen en cursos virtuales.

3. *Necesidad de asistencia en el aprendizaje de las TIC.* Las entrevistadas mencionaron frecuentemente que necesitan a alguien que les explique y les guíe en su aprendizaje de las TIC. En concordancia con esto, la necesidad de guía y de apoyo en el aprendizaje de tecnologías, entre otros, se mencionan en los estudios de Hadid (2017), Beneito et. Al. (2018), Jones (2013), Klein (2017), Wang (2019), Aponte y González (2019) y Appelt (2016).

4. *Destrezas que deben poseer los instructores.* Los guías o tutores deben entender a la población que atienden, que son mayores y que no aprenden con la misma velocidad. Deben atemperarse a su ritmo de aprendizaje, tener calma, paciencia y ajustarse a sus necesidades. En concordancia con esto, Florit (2012) y Appelt (2016) exponen que para que los AM aprendan sobre tecnologías se requiere tiempo, paciencia y un alto nivel de compromiso. Appelt (2016) y Vásquez et al. (2020) también señalan que a los AM hay que verlos como usuarios que se definen por necesidades específicas y que la educación en las TIC debe enfocarse en esto. Martínez (2020) subraya la importancia de ajustarse a las capacidades del AM y enlazar el aprendizaje a las necesidades de la vida real. Por su parte, Leen (2013) indica que el conocer qué quieren aprender los AM y qué tecnologías favorecen es una buena práctica para el aprendizaje de las TIC. También añade que los instructores deben ser pacientes con los AM y mostrar empatía.

5. *Falta de conocimiento o experiencia tomando cursos en línea.* Solo dos de las entrevistadas tomaron algún curso de forma virtual, lo que podría afectar la decisión de capacitarse en el uso de las TIC. Sobre este tema, Milligan y Passey (2011) señalan que la baja confianza en el manejo de una tecnología puede ser un desafío al momento de la capacitación. Jones (2013), por su parte, expone que las percepciones sobre la capacitación pueden desanimar el aprendizaje de tecnologías.
6. *Necesidad de equipo o falta de destrezas en el uso de una tecnología.* Todas las entrevistadas poseen teléfonos móviles con internet, pero no todas tienen computadoras o tabletas, equipos con los cuales se hace más accesible la capacitación virtual. Las participantes que tienen computadoras no las usan con mucha frecuencia. Las que poseen tabletas las utilizan para leer o jugar. Una limitación que menciona Ross (2010) es la falta de destrezas de los AM en el uso del teclado. Dicho autor menciona que esta carencia puede inhibir a los AM a participar en cursos virtuales.
7. *Miedo a ser engañadas o a sufrir robo de identidad.* Esta fue una preocupación recurrente entre las entrevistadas. De hecho, Aponte y González (2019) y Hutto et al. (2015) exponen que las preocupaciones sobre la privacidad y la seguridad son razones de peso para rechazar las tecnologías.

La cuarta pregunta de investigación fue: *¿Qué beneficios o ventajas presentan los ambientes virtuales de aprendizaje para la capacitación tecnológica del adulto mayor?* Con las respuestas a las preguntas sobre el uso de tecnologías, la frecuencia de uso y los estilos de aprendizaje, se enumeran los siguientes beneficios o ventajas:

1. *Conveniencia.* Se destaca la conveniencia, dado que las entrevistadas se conectan a la Internet con mucha frecuencia, ven vídeos, series y documentales en *YouTube* y en otras aplicaciones. También leen noticias, escuchan música en la red o por aplicaciones de música y saben generar o contestar videollamadas. Se puede inferir que los ambientes virtuales de aprendizaje son convenientes para la capacitación tecnológica del AM, porque se adaptan a sus estilos de aprendizaje. Esto es cónsono con lo que exponen Pappas et al. (2019) y De Palo et al. (2018) sobre el efecto positivo de adaptar los estilos de aprendizaje de los AM para la adquisición de conocimientos.
2. *Mejor calidad de vida.* Capacitarse en tecnologías mediante los ambientes virtuales de aprendizaje puede mejorar la calidad de vida de los AM. Las participantes están conscientes de que las tecnologías ayudan a combatir la soledad y el aislamiento porque permiten comunicarse con otros, entretenerse, concertar citas médicas, atenderse por telemedicina, educarse, mantenerse informados y otros. En conformidad con esto, Francis et al. (2019) indican que las TIC tienen modalidades que pueden disminuir los sentimientos de soledad y de abatimiento. Por

su parte, Pinto et al. (2018) exponen que el uso de las TIC ayuda a reducir la soledad y a mejorar la autoestima de los AM.

3. *Crear nuevas conexiones sociales.* Los ambientes virtuales de aprendizaje permiten a los AM compartir con otras personas y aprender en colaboración con sus pares. Aprender con la ayuda de otros fue un tema recurrente entre las entrevistadas. De acuerdo con lo anterior, Machado et al. (2018) indican que los ambientes virtuales de aprendizaje pueden ofrecer a los AM las actualizaciones que buscan y la posibilidad de interacción social.
4. *Flexibilidad en el aprendizaje.* Los ambientes virtuales de aprendizaje permiten que los AM aprendan a su propio ritmo y en el momento que lo deseen. Aprender a su propio ritmo fue algo que todas las participantes consideraron importante. Sobre este particular, Hincapié (2016) y Leen (2013) señalan que la estructura de los cursos y los contenidos instruccionales deben adecuarse al ritmo, a las capacidades y a las experiencias de los AM.
5. *Mayor autonomía.* Aprender sobre tecnologías desarrolla mayor autonomía en los AM porque no dependen de otros. Paz et al. (2016) y Abad (2016) favorecen este razonamiento, pues señalan que las tecnologías contribuyen a la independencia y a la autonomía de los AM.

CONCLUSIONES

Este estudio evidencia que el uso de las TIC entre los AM promueve el mejoramiento de su calidad de vida y los ayuda a ser menos dependientes. Se encontró que el uso principal que los AM le dan a las TIC es comunicarse con otros, por lo que la conectividad es un factor importante para aprender sobre tecnologías. Se identificó, además, que los AM emplean tecnologías que les son útiles. Se conectan a la Internet para buscar información, integrarse a las redes sociales, enviar mensajes de texto, pertenecer a grupos de chats, realizar video llamadas, tener servicios de emisión continua y usar asistentes virtuales como *Siri* y *Alexa*, entre otras tecnologías.

Con este estudio se pudo identificar que, aunque los AM exhiben actitudes favorables hacia el aprendizaje de las TIC, perciben que aprenden mejor si el adiestramiento se ofrece de forma presencial o híbrida con la ayuda de un instructor, en un ambiente formal y colaborativo y en interacción con otras personas. Mediante la investigación se hizo un primer acercamiento al tema de la capacitación en tecnologías en ambientes virtuales de aprendizaje para adultos mayores. Se sentaron las bases para estudios posteriores que desarrollen estrategias educativas aplicables en ambientes virtuales de aprendizaje y que estén dirigidos a satisfacer las necesidades particulares de este sector de la población.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

1. No se encontró mucha literatura sobre el tema. Se percibe que hay escasez de investigación sobre el

aprendizaje de las TIC entre adultos mayores en Puerto Rico.

2. El estudio se limita a un lugar específico de la zona metropolitana de Puerto Rico.
3. La muestra consistió en diez participantes del género femenino.
4. Todas las participantes tienen educación y experiencia de trabajo como profesionales.
5. Se tomaron medidas para evitar el contagio con COVID-19, como uso de mascarillas, mantener distanciamiento físico y uso de desinfectante de manos.
6. Los hallazgos y las conclusiones de la investigación solamente son válidos para la muestra.

RECOMENDACIONES

Esta investigación se puede replicar de varias formas si se toman en consideración otros contextos. El lugar de residencia, el género, la escolaridad, la situación económica, el estado civil, la edad y la raza de las entrevistadas son factores que pueden influir o cambiar los resultados. Se recomienda conseguir una muestra más grande y diversa. Un estudio mixto que recopile datos cuantitativos y cualitativos podría lograr una mejor comprensión del problema. Un estudio de caso en el que se comparen el estilo presencial y el estilo virtual, puede arrojar luz sobre las ventajas y las desventajas de estas modalidades en la enseñanza de TIC a AM.

Se recomienda investigar qué mecanismos de aprendizaje son los apropiados para que los AM se capaciten en las TIC y si estos varían según algún rasgo demográfico o característica particular. En fin, se deben realizar estudios dirigidos a comprender las necesidades de capacitación en tecnologías de los adultos mayores que permitan crear estrategias educativas adecuadas para esta población que va en continuo aumento.

REFERENCIAS

- Abad, L. (2016). La alfabetización digital como instrumento de e-inclusión de las personas mayores. *Prima Social*, 16, 155-204. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1256>
- Álvarez, D., & Cavazos, J. (2017). Technology and Love for Everyone. Including the Elderly. *Ciencia ergo-sum*, 24(2), 103-108. [Dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es)
- Appelt, L. (2016). *Designing for the Elderly User: Internet Safety Training*. (Publicación Núm. 10111270) [Disertación doctoral, University of Baltimore]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Aponte, J., y González, C. (2019). Inclusión o exclusión social: Adopción de las tecnologías de información y comunicación por la población de la tercera edad. *Revista APEC*, 32, 168-195.
- Balboa, M., Pérez, M., y Sarasola, J. (2012). Propuestas saludables para el envejecimiento activo. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 29-36. <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/11/03.pdf>

- Beneito, R., Begueria, A., y Cassián, N. (2018). “Hago de todo y no sé hacer funcionar nada”: Aprendizaje afectivo y relacional de tecnologías digitales en adultos mayores. *Aula*, 24, 77-92. <https://doi.org/10.14201/aula2018247792>
- Cardozo, C., Martin, A., y Saldaño, V. (2017). Los adultos mayores y las redes sociales. Analizando experiencias para mejorar la interacción. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(2), 1-29. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i2.244>
- Casamayou, A., y Morales, M. (2017). Personas mayores y tecnologías digitales: desafíos de un binomio. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 199-226. <https://doi.org/10.26864/PCS.v7.n2.9>
- Chopik, W. (2016). The Benefits of Social Technology Use Among Older Adults are Mediated by Reduced Loneliness. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 19(9), 551-556. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0151>
- De Palo, V., Limone, P., Monacis, L., Ceglie, F., & Sinatra, M. (2018). Enhancing E-learning in Old Age. *Australian Journal of Adult Learning*, 58(1), 88-109. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1180489>
- Fabiano, C. (2020). Perceptions of Internet Technology Use in Aging Western Rural Population. (Publicación Núm. 27996996) [Disertación doctoral, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Florit, M. (2012). *Respuestas educativas para los adultos mayores: nuevo paradigma para las instituciones de educación superior* (Publicación Núm. 3511234) [Disertación doctoral, Universidad de Puerto Rico]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Francis, J., Ball, C., Kadylak, T., & Cotton, S. (2019). Aging in the digital age: Conceptualizing Technology Adoption and Digital Inequalities. En B. Neves & F. Vetere (eds), *Ageing and digital technology* (pp. 35-50). Singapore: Springer.

Gibson, L., Moncur, W., Forbes, P., Arnott, J., Martin, C., & Bhachu, A. (2010). Designing Social Networking Sites for Older Adults. *Proceedings of the 24th BCS Interaction Specialist Group Conference*, United Kingdom, 186-194. <https://doi.org/10.14236/ewic/HCI2010.24>

Hadid, G. (2017). *Posibilidades y límites en el uso de las tecnologías: las personas mayores de la ciudad de Buenos Aires frente a la inclusión digital* [Tesis de maestría, Georgetown University]. Digital Georgetown. <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/1050781>

Hayes, A. (2019, June 13). Digital Immigrant. <https://www.investopedia.com/terms/d/digital-immigrant.asp>

Hincapié, N. (2016). Caracterización gerontagógica de los programas educativos para adultos mayores en universidades de Medellín Colombia. *Olhar de Professor*, 19(2), 240-253. <http://www.redalyc.org/jatsRepo/684/68459741011/html>

- Hutto, C., Bell, C., Farmer, S., Fausset, C., Harley, L., Nguyen, J., & Fain, B. (2015). Social Media Gerontology: Understanding Social Media Usage Among Older Adults. *Web Intelligence*, 13(1), 69–87. <https://doi.org/10.3233/WEB-150310>
- Jones, A. (2013). Learning and Support of Older Adults in the Use of Information and Communication Technologies: A Framework to Enhance Technology Engagement (Publicación Núm. 27766828) [Disertación doctoral, Nottingham Trent University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Klein, A. (2017). El creciente uso de las nuevas tecnologías en adultos mayores. *Estudios Interdisciplinarios Sobre o Envelhecimento*, 22(2), 95-111. <https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/61313/48727>
- Leen, E. (2013). *Motivation in ICT Learning in Older Adults: Dimensions of Learning Motivation, Influencing Factors and Implications for ICT Course Concepts*. (Publicación Núm. 10701407) [Disertación doctoral, Friedrich-Alexander Universitaet]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Leonard, D. (2002). *Learning Theories, A to Z*. Greenwood Publishing Group, Inc.
- Link-age Connect Reports. (2019). 2019 Technology Survey Older Adults Age 55-100. <https://linkageconnect.com/connect-reports/>
- Machado, L., Mendes, J., Grande, T., Justin, L., & Behar, P. (2018). Social Map Tool: Analysis of the Social Interactions of Elderly People in a Virtual Learning Environment. *Smart Education and E-Learning 2018*,

165-174. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92363-5_15

Martínez, N. (2020). Desafíos en la era digital actual: TIC y personas seniors de la Universidad de Granada (España). *Textolivre Linguagem e Tecnologia*, 13(1), 82-95. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.82-95>

McDonough, C. (2016). The Effect of Ageism on the Digital Divide Among Older Adults. *HSOA Journal of Gerontology and Geriatric Medicine*, 2(8). <https://doi.org/10.24966/GGM-8662/100008>

Milligan, C., & Passey, D. (2011). *Ageing and the Use of the Internet – current engagement and future needs: state-of-the-art-report*. Nominet Trust. <http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/2869/1/Ageing%20and%20the%20use%20of%20the%20Internet.pdf>

Morrison, D., & McCutcheon, J. (2019). Empowering Older Adults' Informal, Self-Directed Learning: Harnessing the Potential of Online Personal Learning Networks. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 14(10), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0104-5>

Oficina del Procurador de las Personas de Edad Avanzada (2017). Perfil demográfico de la población de edad avanzada: Puerto Rico y el mundo. <http://www.agencias.pr.gov/agencias/oppea/procuraduriaprogramas/Informacin>

- Pappas, M., Demertzi, E., Papagerasimou, Y., Koukianakis, L., Voukelatos, N., & Drigas, A. (2019). Cognitive-based E-learning Design for Older Adults. *Social Sciences*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.3390/socsci8010006>
- Paz, C., García, N., Fernández, J., y Maestre, G. (2016). El uso de las TIC en adultos mayores en Maracaibo (Venezuela). *Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(12), 169-188. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903009.pdf>
- Pinto, S., Muñoz, M., y Leiva, J. (2018). Uso de tecnologías de información y comunicación en adultos mayores chilenos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(39), 143-160. <http://www.revistacts.net/volumen-13-numero-39/348-articulos/855-uso-de-tecnologias-de-informacion-y-comunicacion-en-adultos-mayores-chilenos>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Doi: 10.1108/10748120110424816
- Rivoir, A., Morales, M., y Casamayou, A. (2019). Usos y percepciones de las tecnologías digitales en personas mayores. Limitaciones y beneficios para su calidad de vida. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 36, 295-313. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n36-15>
- Ross, A. (2010). *The Perspectives of Older Adults Regarding Online Learning* (Publicación Núm. 1490333) [Disertación doctoral, California State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Sánchez, M., Kaplan, M., & Bradley, L. (2015). Usando la tecnología para conectar generaciones: considere razones sobre forma y función. *Comunicar*, 45(23), 95-104. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-10>
- Sayago, S., Forbes, P., & Blat, J. (2013). Older People Becoming Successful ICT Learners Over Time: Challenges and Strategies Through an Ethnographical Lens. *Educational Gerontology*, 39,527-544. <https://doi.org/10.1080/03601277.2012.703583>
- Vásquez, F., García, D., Valencia, M., y Gabalán, J. (2020). Análisis de la apropiación tecnológica en el adulto mayor. Más allá de la edad. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 27(49), 125-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7499784>
- Vroman, K., Arthanat, S., & Lysack, C. (2015). Who Over 65 is Online? Older Adults' Disposition Toward Information Communication Technology. *Computers in Human Behavior*, 43, 156-166. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.018>
- Wang, S., Bolling, K., Mao, W., Reichstadt, J., Jeste, D., Kim, H.C., & Nebeker, C. (2019). Technology to Support Aging in place: Older Adults' Perspectives. *Healthcare*, 7(2), 60. <https://doi.org/10.3390/healthcare7020060>

Recepción: 24 de junio de 2023 ♦ Aceptación: 14 de septiembre de 2023

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Vivian Orama López, Ed.D.

Catedrática

Departamento de Administración de Oficina y
Tecnología de la Información

Universidad de Puerto Rico en Aguadilla

vivian.orama@upr.edu

 <https://orcid.org/0000-0001-9351-7145>

Karen Morales Soto, Ed.D.

Catedrática Auxiliar

Departamento de Gerencia de Tecnologías
de Información y Procesos Administrativos

Universidad de Puerto Rico en Arecibo

karen.morales@upr.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-0808-5817>

RESUMEN

La *inteligencia artificial* ha experimentado un rápido avance en los últimos años y ha comenzado a desempeñar un papel importante en diversos sectores, incluyendo la educación. La integración de la *inteligencia artificial* en el proceso de enseñanza tiene el potencial de transformar la manera en que los estudiantes aprenden y las metodologías que utiliza el educador en el aula. Este artículo presenta un análisis de los retos y de las ventajas de la *inteligencia artificial* en el ambiente educativo, así como herramientas que se pueden incorporar en el salón de clase.

PALABRAS CLAVE: *inteligencia artificial*, educación superior, educación comercial

ABSTRACT

Artificial intelligence has experienced a rapid advancement in recent years and has begun to play a significant role in various sectors,

including education. The integration of *artificial intelligence* into the teaching process has the potential to transform the way students learn and the methodologies educators use in the classroom. This article presents an analysis of the challenges and advantages of *artificial intelligence* in the educational environment, as well as tools that can be incorporated in the classroom.

KEYWORDS: artificial intelligence, higher education, business education

INTRODUCCIÓN

LOS AVANCES EN LA tecnología permiten ampliar las experiencias de los estudiantes en la sala de clases. Cada vez son más las herramientas tecnológicas que se pueden incorporar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A tono con los retos actuales, la educación superior debe transformarse y enfrentarse a las demandas de la sociedad contemporánea para efectuar cambios en los escenarios académicos. Estos cambios contribuirán a que los estudiantes se integren a la revolución tecnológica que se caracteriza por interconectar, de forma inteligente, diversas tecnologías digitales como lo es la *inteligencia artificial*. El propósito es alcanzar un sistema educativo más eficiente (Chávez et al., 2020).

El ritmo de crecimiento de la *inteligencia artificial* ha sido notable. Su impacto en el mundo de la educación es cada vez más relevante (Banco Interamericano de Desarrollo, 2022). La *inteligencia artificial* puede ayudar en el proceso de enseñanza, ya que ofrece una retroalimentación inmediata, individualizada y adaptada para cada alumno. Además, puede contribuir a potenciar la enseñanza, pues genera información automática para los docentes, disminuye el tiempo de corrección y en el manejo de los datos sobre el aprendizaje de los estudiantes (Rivas et al., 2023).

DEFINICIÓN E HISTORIA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Rouhiainen (2018) define el término *inteligencia artificial* como la habilidad de los ordenadores para hacer actividades que normalmente requieren inteligencia humana. El autor detalla que la *inteligencia artificial* es la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones como lo haría un ser humano. Zavala Cárdenas et al. (2023) aseguran que la *inteligencia artificial* se concibe de dos maneras: como el desarrollo de dispositivos tecnológicos inteligentes que sirven como herramientas para los profesionales en los diferentes campos aplicados de las ciencias, y como un fenómeno que reconfigura la forma de aprender y de enseñar de los estudiantes y de los docentes de educación superior.

La *inteligencia artificial* no es reciente (Zavala Cárdenas, et al., 2023; Villarroel, 2021; Jara y Ochoa, 2020). La literatura señala a *Alan Turing* como el padre de la *inteligencia artificial*. Turing, matemático británico, quien en el año 1937 introdujo el término *Máquina de Turing*, en la cual se procesaba cualquier tipo de cálculo mediante el procesamiento de datos en un sistema binario. Este planteó el desafío que se denominó *la prueba de la máquina de Turing* para poder comprobar que la máquina tuviese la atribución del pensamiento y cuánto podía imitar a un ser humano en la manera de comunicarse (Zavala Cárdenas et al., 2023; Fernández y Tamaro, 2004).

Por otro lado, no fue hasta el año 1956 que McCarthy (1987 citado en Moreno Padilla, 2019) propuso un estudio para desarrollar un nuevo lenguaje para dotar de inteligencia a las máquinas. Sin embargo, la

inteligencia artificial aún seguía estancada, ya que existía poca comprensión del tema y cómo estructurarla en una máquina. Más adelante, en el año 1987, Martin Fischles y Oscar Firschein (1987 citado en Moreno Padilla, 2019) describieron los atributos que debía poseer la *inteligencia artificial*. Estos fueron:

- Actitudes mentales (creencias e intenciones)
- Capacidad de obtener conocimiento (aprender)
- Resolver problemas
- Capacidad de realizar operaciones complejas
- Entender
- Capacidad de dar sentido (ideas ambiguas o contradictorias)
- Planifica, predice consecuencias y evalúa alternativas
- Conoce los límites de sus propias habilidades y conocimientos
- Puede distinguir a pesar de la similitud de las situaciones
- Originalidad (crear nuevos conceptos o ideas)
- Percibir y modelar el mundo exterior
- Entender y utilizar el lenguaje y símbolos

Por su parte, Risso (2022) identificó los últimos sucesos que han dado paso a la evolución de la *inteligencia artificial*. En el año 2011, las compañías *Apple*, *Google* y *Microsoft* lanzaron aplicaciones móviles con asistentes virtuales. Para el año 2020, se implementó el sistema de *low code* para que los usuarios sin experiencia pudieran hacer uso de la *inteligencia artificial*. En el 2022, se incrementó el uso y la implantación de los dispositivos controlados por voz en las áreas de trabajo.

Ahora bien, la *inteligencia artificial* en la educación superior, según *Chat Open AI* (2023), se refiere a la aplicación de las técnicas y de las tecnologías relacionadas con la *inteligencia artificial* en ámbito universitario, tanto en el nivel subgraduado como en el de posgrado. La *inteligencia artificial* tiene el potencial de transformar la forma en que se enseña, se aprende y se administran las instituciones educativas.

RETOS Y VENTAJAS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Vera (2023) señala que una de las ventajas de la *inteligencia artificial* es la posibilidad de *democratizar el acceso a la educación*. Según el autor, esto permitirá que el aprendizaje en línea pueda estar accesible a un gran número de estudiantes. Sin embargo, puede existir el peligro de que solo las personas con acceso a la tecnología y a los recursos apropiados puedan favorecerse. Por tal razón, Vera indica que es necesario que cuando se integre la *inteligencia artificial* en la educación superior, esta sea *inclusiva y equitativa* para que todos los estudiantes tengan el acceso y los beneficios. También, advierte el autor, que la ética y la privacidad son otros retos que exhibe la integración de la *inteligencia artificial* en la educación superior, por el manejo de una gran

cantidad de datos y por el uso de algoritmos para la toma de decisiones y el análisis.

Al igual que Vera (2023), la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO, 2019) enfatizó que la *inteligencia artificial* presenta diferentes desafíos y repercusiones políticas al incorporarse en la educación y en la preparación de los estudiantes. Entre los desafíos planteados por UNESCO se encuentran:

1. Desarrollar una visión integral de las políticas públicas
2. Preparar a los docentes para una educación dirigida por la IA
3. Desarrollar sistemas de datos inclusivos y de calidad
4. Reforzar las investigaciones sobre la IA en la educación
5. Tomar en consideración las cuestiones éticas y de transparencia en la recopilación, la utilización y la difusión de los datos
6. Garantizar la utilización equitativa e inclusiva de la *inteligencia artificial* en la educación

Por otro lado, Zavala Cárdenas et al. (2023) expresan que la integración de la *inteligencia artificial* en la educación superior brinda numerosas oportunidades. Una de las más destacadas es la personalización del aprendizaje (Zavala Cárdenas et al., 2023; Jara y Ochoa,

2020). Según los autores, la *inteligencia artificial* permitirá que se pueda acomodar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y a las preferencias de cada alumno. Es decir, ofrecerá recursos y actividades de aprendizaje adecuados al estilo de aprendizaje, al nivel de conocimiento y al ritmo de progreso de los estudiantes. Por tanto, proveerá una experiencia de aprendizaje individual y significativa, lo que a su vez mejorará la motivación y el compromiso con el estudio (Zavala Cárdenas et al, 2023).

Asimismo, una gran ventaja de la *inteligencia artificial* es ofrecer retroalimentación en tiempo real en la evaluación automática de tareas y exámenes, lo que permite que el estudiante corrija errores y mejore su desempeño de forma inmediata (Vera 2023). Según el autor, otras ventajas que ofrece la *inteligencia artificial* en la educación superior son las siguientes:

1. *Personalización del aprendizaje.* Es capaz de adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a las necesidades del estudiante. La *inteligencia artificial*, a través de algoritmos de aprendizaje automático, podrá analizar el estilo de aprendizaje, el proceso de estudio, la fortaleza y las debilidades de cada estudiante. Esto le permitirá al alumno una experiencia de educación individual y adecuada a sus necesidades.
2. *Mejora de la eficiencia y la efectividad del proceso educativo.* La *inteligencia artificial* podrá liberar a los docentes de tareas administrativas y de rutina, tales como la corrección de exámenes. Esto permitirá que los educadores puedan

dedicar mayor tiempo a otras actividades pedagógicas y de interacción con los alumnos.

3. *Acceso a recursos de aprendizaje avanzados.* Provee a los estudiantes recursos de aprendizaje que no estén disponibles en las instituciones educativas. Por ejemplo, plataformas de aprendizaje en línea que contengan simulaciones y contenido interactivo, entre otras oportunidades para explorar y poner en práctica lo aprendido.
4. *Mejora en la retención y la finalización de programas educativos.* La *inteligencia artificial* puede identificar estudiantes con bajo desempeño académico o con características de deserción. De esta manera, podrá proveer una intervención individualizada a estos estudiantes con tutoriales en líneas, programa de apoyo o retroalimentación individual, además de aumentar los índices de retención en las instituciones de nivel superior.

Igualmente, Vera (2023) identifica algunas herramientas basadas en la *inteligencia artificial* que ofrecen medios innovadores para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del estudiante en la educación superior. Las mismas son las siguientes:

1. *Sistemas de tutoría virtual.* Provee retroalimentación personalizada a cada estudiante, responde preguntas y proporciona orientación en tiempo real. También, permite que mejoren sus habilidades y sus conocimientos en áreas específicas.

2. *Plataformas de aprendizaje adaptativo.* Estas utilizan algoritmos de *inteligencia artificial* para personalizar el contenido de aprendizaje de acuerdo con las insuficiencias y preferencias del estudiante. Además, proveen actividades, materiales y evaluaciones concretas para cada estudiante, lo que optimiza el aprendizaje acorde con su ritmo y con su estilo de aprendizaje.
3. *Herramientas de detección de plagio.* Permiten que el profesor compruebe si el trabajo que ha realizado el estudiante es uno original o ha sido copiado.
4. *Asistentes de escritura.* Proveen sugerencias y correcciones gramaticales, además de estilo, en los trabajos escritos de los alumnos, tales como ensayos o trabajos académicos. Mejoran la redacción y el estilo para producir trabajos de calidad.
5. *Plataformas de análisis de datos educativos.* Plataforma que recoge y analiza datos sobre el rendimiento y el progreso del estudiante. Permite que los profesores obtengan información importante sobre el desempeño del alumno y la toma de decisiones acertadas para proveer la ayuda correcta en el proceso de enseñanza aprendizaje.
6. *Sistemas de recomendación de cursos.* Ofrece a los estudiantes sugerencias de cursos y de programas de estudio de acuerdo con los intereses, las habilidades y las metas académicas, lo que permite la planificación de su currículo.

Por su parte, la *Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa*, por sus siglas RECLA (2023) y Pearson (2022) identificaron herramientas de *inteligencia artificial* que lideran el camino en el ámbito educativo. Estas son:

1. *Thinkster*: plataforma educativa que utiliza *inteligencia artificial* para ofrecer planes de aprendizaje individualizado para el estudiante y recibir apoyo en áreas específicas que necesiten mejorar. Además, permite retroalimentación en tiempo real.
2. *Knewton*: sistema de aprendizaje adaptativo que permite que cada estudiante reciba atención y apoyo para alcanzar su máximo potencial.
3. *DreamBox Learning*: plataforma educativa que aprovecha la *inteligencia artificial* para adaptar los contenidos de aprendizaje de forma personalizada a las necesidades de cada estudiante.
4. *TestBrench*: permite generar bancos de preguntas que cambian de forma aleatoria los reactivos del examen.
5. *Brainly*: plataforma que permite que los estudiantes puedan solucionar sus dudas fuera de clase de forma motivadora. Es un sitio donde los estudiantes y los profesores se asisten mutuamente en su día a día.
6. *Chatbot*: software de *inteligencia artificial* que se alimenta de información real, precisa y relevante para proveer asesoría virtual.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EDUCACIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), publicó el *Consenso de Beijing sobre la Inteligencia Artificial y la Educación* sobre acuerdos en la conferencia internacional celebrada en China en el año 2019. Este documento, pionero en la historia, recoge recomendaciones dirigidas a los gobiernos, a las organizaciones internacionales y a la propia UNESCO sobre la *inteligencia artificial* y la educación. Según Villarroel (2021), la UNESCO ha promovido el uso de la *inteligencia artificial* para garantizar un contexto educativo regido por los principios de inclusión y de equidad.

El *Consenso de Beijing* presenta las siguientes recomendaciones estratégicas sobre la *inteligencia artificial* en la educación (UNESCO, 2021a):

- La *inteligencia artificial* al servicio de la gestión y la implementación de la educación
- La *inteligencia artificial* al servicio del empoderamiento de los docentes y su enseñanza
- La *inteligencia artificial* al servicio del aprendizaje y de la evaluación de los resultados
- El desarrollo de los valores y de las competencias necesarias para la vida y el trabajo en la era de la *inteligencia artificial*
- La *inteligencia artificial* como modo de proporcionar a los estudiantes las posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida

También, publicaron recomendaciones para otros aspectos importantes:

- Promover una utilización equitativa e inclusiva de la *inteligencia artificial* en la educación
- Una *inteligencia artificial* que respete la equidad entre géneros y que favorezca la igualdad de géneros
- Velar por una utilización ética, transparente y comprobable de los datos y de los algoritmos de la educación
- Seguimiento, evaluación e investigación

Asimismo, es importante destacar que existe una gran preocupación por el establecimiento de normas éticas relacionadas con la *inteligencia artificial*. En noviembre de 2021, la UNESCO estableció, junto a 193 estados miembros de la *Conferencia General*, el primer acuerdo mundial sobre la ética de la *inteligencia artificial*. En un comunicado de prensa emitido el 30 de marzo de 2023 la UNESCO (2023) indicó que es el primer documento normativo mundial sobre este tema que pretende proteger y promover los derechos y la dignidad de los seres humanos.

La directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay, indicó que el documento *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial* (UNESCO, 2021b), orienta a los países a cómo extender los beneficios de la *inteligencia artificial*, pero también a reducir los riesgos, específicamente los asuntos éticos en los siguientes aspectos: lucha contra la discriminación y los estereotipos,

incluidas las cuestiones de género, la fiabilidad de la información, la privacidad y la protección de datos, los derechos humanos y el medio ambiente. Este documento, avalado por más de 40 países de todo el mundo, sirve de ayuda para que la UNESCO desarrolle controles de la *inteligencia artificial* a nivel nacional. También contribuye a que las naciones informen de manera regular, cada cuatro años, acerca de los adelantos y de las prácticas de la *inteligencia artificial*, por lo que se ha hecho el llamado a todos los países para que se unan para lograr una *inteligencia artificial ética*.

Cabe destacar que Alvarado (2023) sostuvo que la *inteligencia artificial* no reemplazará a los profesores en el futuro, por lo que estos serán esenciales para guiar a los estudiantes y para proporcionar apoyo emocional. Además, destaca que la *inteligencia artificial* será una herramienta que acompañará el proceso de enseñanza y que traerá consigo diferentes usos para la educación. Entre ellos, se mencionan:

1. *Chatbots* educativos que pueden ser programados para ofrecer ayuda y asistencia a los estudiantes, responder preguntas frecuentes y ofrecer retroalimentación inmediata.
2. *Sistema de tutoría virtual* que se podrá adaptar al ritmo de aprendizaje de cada estudiante y también personalizar las estrategias de enseñanza para cada uno.
3. *Creación de simuladores educativos* como juegos y herramientas de análisis de datos que pueden ser integrados a los cursos relacionados con las disciplinas de la educación comercial.

Finalmente, la UNESCO (2022) señala que la *inteligencia artificial* proporciona el potencial necesario para abordar algunos de los desafíos mayores de la educación actual e innovar las prácticas de enseñanza y el aprendizaje. Alvarado (2023) indica que la *inteligencia artificial* transforma el proceso de enseñanza y aprendizaje. Menciona, además, que utilizar correctamente la *inteligencia artificial* contribuirá en el rendimiento académico de los estudiantes y ayudará a personalizar el aprendizaje, a automatizar tareas y a mejorar el proceso educativo. Para ello, es importante que las instituciones educativas puedan prepararse para utilizar la *inteligencia artificial* y asegurarse de que sus profesores posean las destrezas necesarias para utilizar la tecnología de manera efectiva. Asimismo, que puedan invertir en tecnología de *inteligencia artificial* con el propósito de desarrollar planes de estudio que integren esta herramienta de manera efectiva para mejorar el proceso de aprendizaje (Alvarado, 2023).

CONCLUSIONES

La *inteligencia artificial* desempeña un papel cada vez más importante en el campo de la educación. Luego de analizar la literatura, se concluye que la *inteligencia artificial*:

1. Puede adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Con el uso de esta tecnología se puede ofrecer contenido y actividades personalizadas que se ajusten a las habilidades y a las preferencias de los estudiantes.

2. Permite una retroalimentación inmediata y detallada sobre el trabajo de los estudiantes. Los sistemas de *inteligencia artificial* pueden analizar respuestas y proporcionar comentarios específicos, lo que permite a los estudiantes corregir errores y mejorar su comprensión de manera más rápida.
3. Los *chatbots* y los asistentes virtuales impulsados por *inteligencia artificial* pueden desempeñar el papel de tutores virtuales. Estos sistemas pueden responder preguntas, proporcionar explicaciones adicionales y guiar a los estudiantes a través del material de estudio. Esto brindará a los estudiantes acceso a recursos educativos las veinticuatro horas del día, los siete días de la semana.
4. Puede analizar grandes cantidades de datos educativos para identificar patrones y tendencias. Esto puede ayudar a los educadores a tomar decisiones informadas sobre la mejora de los planes de estudio, la identificación de áreas problemáticas y la implementación de estrategias pedagógicas efectivas.
5. Permite automatizar tareas administrativas en las instituciones educativas, como el seguimiento de la asistencia, la administración de calificaciones y la programación de horarios. Permitirá a los educadores ahorrar tiempo y poder enfocarse más en la enseñanza y en el apoyo individualizado a los estudiantes.

6. Es importante tener en cuenta los desafíos y las consideraciones éticas relacionadas con el uso de la *inteligencia artificial* en la educación, como la privacidad de los datos, la equidad en el acceso a la tecnología y la necesidad de ofrecer capacitación continua a los educadores sobre las herramientas de *inteligencia artificial*.

En fin, la *inteligencia artificial* tiene el potencial de transformar la educación al proporcionar experiencias de aprendizaje más personalizadas, eficientes y efectivas. A medida que la tecnología continúa su evolución, es crucial evaluar de manera crítica su implementación para garantizar que se utilice de forma ética y equitativa.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con la literatura revisada y con el análisis correspondiente, se ofrecen las siguientes recomendaciones:

1. Concienciar al estudiante universitario sobre el buen uso de herramientas educativas basadas en la *inteligencia artificial* que pueden incorporarse en el proceso de aprendizaje.
2. Utilizar la *inteligencia artificial* al realizar contenidos y actividades de aprendizaje según las necesidades y las preferencias individuales de los estudiantes.
3. Difundir entre los estudiantes datos estadísticos recientes acerca del uso de la *inteligencia artificial* en las diferentes disciplinas de estudio.

4. Incluir en el currículo de las diferentes disciplinas relacionadas con la educación comercial temas sobre la *inteligencia artificial*.
5. Implementar el uso de *chatbots* o asistentes virtuales basados en *inteligencia artificial* para brindar apoyo a los estudiantes en tiempo real.
6. Incluir recursos educativos en línea, como vídeos explicativos, simulaciones y ejercicios interactivos basados en la *inteligencia artificial*.
7. Involucrar a la administración universitaria en la selección de herramientas educativas basadas en la *inteligencia artificial* para enriquecer el currículo académico y las experiencias estudiantiles. Asimismo, que se provea la capacitación necesaria al personal docente y al administrativo para que adquieran las destrezas de esta innovadora tecnología.

REFERENCIAS

- Alvarado, L. (2023). *¿Cómo la inteligencia artificial va a transformar la educación?* <https://www.udelistmo.edu/blogs/inteligencia-artificial-en-la-educacion>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2022). *¿Qué ha sucedido con la educación en América Latina durante la pandemia?* <https://publications.iadb.org/es/que-ha-sucedido-con-la-educacion-enamerica-latina-durante-la-pandemia>
- Chat Open AI (2023). *La inteligencia artificial en la educación superior*. <https://chat.openai.com/>

Chávez, F. J., Carreto, C., Ramos, J. M., Ávalos, R. V., Cruz, C. S., Panchi, A., Ordaz, J., y Argüello, M. E. (2020). *Los docentes de educación media y superior ante los desafíos digitales de la 4ª Revolución Industrial y la pandemia del COVID-19*. Un estudio de caso [Comunicación]. Congreso Mundial Virtual Educa Lisboa. <https://bit.ly/3tkgSGM>

Fernández, T., y Tamaro, E. (2004). *Alan Turing*. Biografías y vidas: La enciclopedia biográfica en línea. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/turing.htm>

Jara I., y Ochoa, J. M. (2020). Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. Sector Social división educación. Documento para discusión número IDB-DP-00-776. BID. doi: <http://dx.doi.org/10.18235/0002380>

Moreno Padilla, R. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI Journal*, 7(14), 260-270.

Pearson. (2022). 5 aplicaciones de la inteligencia artificial en la educación. <https://blog.pearsonlatam.com/educacion-del-futuro/5-aplicaciones-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion>

RECLA. (2023). El futuro de la educación virtual en Latinoamérica: Las herramientas de inteligencia artificial que están liderando el camino. <http://recla.org/blog/herramientas-de-ia-en-la-educacion/>

Risso, I. (2022). Descubre la historia de la inteligencia artificial y cómo ha cambiado a la humanidad. <https://www.crehana.com/blog/transformacion-digital/historia-de-la-inteligencia-artificial/>

- Rivas, A., Buchbinder, N. y Barrenechea, I. (2023). *El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina*. <https://profuturo.education/>
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial*. Madrid: Alienta Editorial. https://scholar.google.com.pr/scholar?q=qu%C3%A9+es+la+inteligencia+artificial+art%C3%ADculos+academicos&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart
- UNESCO. (2019). Los retos y las posibilidades de la Inteligencia Artificial en la educación. <https://es.unesco.org/news/retos-y-posibilidades-inteligencia-artificial-educacion>
- UNESCO. (2021a). *La Inteligencia Artificial en la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial>
- UNESCO (2021b). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial - UNESCO Digital Library
- UNESCO. (2022). *La inteligencia artificial en la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>
- UNESCO. (2023). Inteligencia Artificial: La UNESCO pide a los gobiernos que apliquen sin demora el Marco Ético Mundial. <https://www.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-la-unesco-pide-los-gobiernos-que-apliquen-sin-demora-el-marco-etico-mundial>

Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/issue/view/19>

Villarroel, J. J. G. (2021). *Implicancia de la inteligencia artificial en las aulas virtuales para la educación superior*. *Orbis Tertius-UPAL*, 5(10), 31-52. https://scholar.google.com.pr/scholar?q=inteligencia+artificial+y+educaci%C3%B3n+superior&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Zavala, Cárdenas, E., Guaraca, D., Yáñez, E., & Albán, A. (2023). El rol de la inteligencia artificial en la enseñanza-aprendizaje de la educación superior. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 3028-3036. https://scholar.google.com.pr/scholar?q=inteligencia+artificial+y+educaci%C3%B3n+superior&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Recepción: 8 de agosto de 2023 ♦ Aceptación: 16 de septiembre de 2023

DESTREZAS DE COMUNICACIÓN Y MANEJO DE CONFLICTOS: IMPLICACIONES CURRICULARES PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ÁREA SUR DE PUERTO RICO

Natalie Rodríguez Cardona, Ph.D.

Consultora Independiente

nrodz1977@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0002-6806-736X>

RESUMEN

Este artículo está basado en los resultados de un *estudio descriptivo fenomenológico* que se realizó para auscultar las experiencias y las percepciones de los egresados del programa de maestría en Administración y Supervisión Educativa sobre las destrezas de comunicación y el manejo de conflictos y las implicaciones curriculares en las instituciones de educación superior del área sur de Puerto Rico. Se concluyó que un líder debe ser comunicador, motivador, emprendedor y diestro en guiar a su equipo de trabajo para que alcance el éxito en su gestión. Además, reveló que el objetivo fundamental de la negociación es resolver el conflicto basado en criterios imparciales, sin ceder a presiones o razones personales; y que se debe incluir la discusión y la evaluación de las destrezas de comunicación y estrategias de manejo de conflictos que deben poseer los egresados de los programas en Administración y Supervisión Educativa.

PALABRAS CLAVE: destrezas de comunicación, estrategias de manejo de conflictos, implicaciones curriculares, directores escolares, maestros

ABSTRACT

This article is based on the results of a phenomenological descriptive study that was conducted to explore the experiences and perceptions of graduates from the master's program in Educational

Administration and Supervision on communication skills and conflict management as well as, curricular implications, in higher education institutions in the southern area of Puerto Rico. It was concluded that a leader must be a communicator, motivator, entrepreneur and skilled in guiding his work team to achieve success under his management. In addition, it is revealed that the fundamental objective of the negotiation is to resolve the conflict based on impartial criteria, without yielding to pressures or personal causes. The negotiation should include the discussion and evaluation of communication skills and conflict management strategies that graduates of educational administration and supervision programs should possess.

KEYWORDS: communication skills, conflict management strategies, curriculum implications, school principals, teachers

INTRODUCCIÓN

LA COMUNICACIÓN ES FUNDAMENTAL en la vida de todo ser humano para vivir en sociedad y más aún en el ambiente educativo, donde lo primero que ocurre es la comunicación entre las personas para construir el proceso de enseñanza. Sin embargo, la comunicación que ocurre en la escuela no es solamente entre el docente y los estudiantes, sino también entre todos los miembros de la comunidad que laboran en la institución. Por tanto, todos deben mantener una comunicación activa que fluya y que fortalezca las relaciones en el ámbito académico (Gómez, 2015). Por otro lado, Thompson (2008), indica que la comunicación se define como el proceso mediante el cual una persona envía un mensaje y el que lo recibe establece una relación en cierto modo de negociación e intercambio de ideas que sean de beneficio para ambas partes. Las destrezas de comunicación efectiva permiten que los directivos y los docentes puedan llevar a cabo sus funciones de planificación, coordinación, dirección y control de su equipo de trabajo

para lograr la motivación entre los empleados y mejorar su interés de participación en la solución de los conflictos (Rodríguez, 2016).

En el 1981 Fisher et al. establecieron el *Método de Negociación Harvard*, mejor conocido como el método *GANAR-GANAR*, en el cual la negociación es la interacción que surge de la comunicación entre las partes que buscan satisfacer sus intereses, muchas veces en común y, en otras, de manera opuesta. Más adelante, Covey (1997) diseñó el *Modelo de Liderazgo Centrado*, en el cual especifica que el liderazgo conlleva un proceso de transformación que dirige al individuo a salir de la dependencia y lograr la auto independencia. Por consiguiente, para que un líder alcance el éxito en su gestión, debe ser comunicador, motivador y guía para su equipo de trabajo. Del mismo modo, Fernández y Franco (2010) describieron el conflicto como una situación que conlleva comunicación y donde los participantes poseen una necesidad de llegar a un acuerdo, por lo que surgen discusiones con el fin de solucionar o subsanar las diferencias a través de un común acuerdo. Estos autores diseñaron el modelo comunicativo *Pragmática, Acción Comunicativa, Estrategias y Mediación (PACEM)*, el cual tiene como propósito proveer una solución real al conflicto que se presenta. Este modelo provee dirección en cuanto a qué hacer y cómo hacerlo durante el proceso de negociación, de manera que se culmine en un acuerdo. Por otra parte, Villalobos y Pertuz (2019) definieron el manejo de conflictos como los distintos procesos de análisis, negociación y otras estrategias diseñadas para resolver una situación.

El interés de esta investigación fue explorar y analizar las experiencias y la percepción de los egresados de programas de maestría en Administración y Supervisión Educativa de universidades del área sur de Puerto Rico y

que se desempeñan como maestros o directores escolares en las escuelas públicas de esa área geográfica de la Isla. El propósito es auscultar las destrezas de comunicación y el manejo de conflictos necesarios para desempeñarse eficientemente en su labor. Según Kilmann (1981), estas son dos destrezas esenciales para ser un líder educativo competente.

DESTREZAS DE COMUNICACIÓN Y MANEJO DE CONFLICTOS

En el siglo XXI surgió la cultura de la negociación donde los procesos del diálogo fueron los actores en el mundo y provocó cambios para resolver los conflictos de guerra (Fisas, 2011). Actualmente, las guerras han perdido espacio como método de resolución de conflicto, y la comunicación y el diálogo han ganado espacio y oportunidades. En el siglo XXI se ha evolucionado hacia ese cambio cultural y social que necesita el ser humano para ser libre, evitar la destrucción y evadir los conflictos.

El *Método de Negociación Harvard* (Fisher et al., 1981), mejor conocido como el método *GANAR-GANAR*, establece cómo negociar de una manera justa a través de un proceso que busca satisfacer los intereses de las partes, aunque no sean comunes entre ellos. La negociación es la interacción comunicativa entre las partes que buscan satisfacer sus intereses, muchas veces en común y otras veces de manera opuesta. La estrategia metodológica de este modelo está fundamentada en cuatro elementos principales: personas, intereses, opciones y criterios. El propósito es encontrar una solución al problema a través de la flexibilidad y mejorar las alternativas al acuerdo negociado, para satisfacer las necesidades e intereses de ambas partes.

Habermas (2001), a través de la *Teoría de Acción Comunicativa*, apoya un modelo que pueda ayudar a que

el personal a cargo de la dirección y la supervisión académica promueva la mediación en el manejo de los conflictos, a utilizar el diálogo y el consenso para el logro de una comunicación efectiva, cuyos participantes consigan acuerdos que beneficien las partes entre sí. Por tanto, el modelo de comunicación que se utiliza para manejar situaciones de conflicto llamado PACEM, de Fernández y Franco (2010), es un modelo comunicativo que tiene como objetivo el logro del entendimiento a través de la participación de una figura justa. La persona debe dirigir su comunicación de manera imparcial, objetiva y efectiva al informar la realidad acerca del conflicto. El objetivo es ir encaminado hacia el hacer, como mediador, con el fin de causar un efecto positivo y objetivo hacia la solución del conflicto, lo cual puede culminar en un acuerdo. Luego de evaluar el proceso, se trazan las estrategias para presentar el discurso a través de un lenguaje en común que aporte una solución al conflicto.

El conflicto es algo innato en todo ser vivo. El problema no es el conflicto, sino la manera en cómo este se percibe y las alternativas para solucionarlo. En el ambiente educativo, desde sus orígenes, se han suscitado conflictos y se busca practicar la buena comunicación, plantear alternativas de solución y buscar satisfacer las expectativas e intereses de las partes, ya sea escolar o laboral. Por ende, siempre y cuando existan discrepancias entre dos individuos o grupos y surja un conflicto, se hace necesario identificar alternativas de solución que satisfagan las necesidades de las partes para subsanar la situación (Sigüenza y Crespo, 2012; Chiavenato, 2013; Vera et al., 2016; UNESCO, 2020).

El conflicto académico es la acción intencional física o verbal entre los componentes de la comunidad de la institución educativa como los estudiantes, los maestros, los directores, el personal no docente y los padres. Estos conflictos pueden surgir por diferencia de opiniones, de intereses, de desacuerdos, de agresión física o verbal, de exclusión, de acoso escolar o sexual, de falta de respeto, de amenazas o de indisciplina (Aburto et al., 2016; Villalobos y Pertuz, 2019).

La solución de conflictos requiere de comunicación efectiva para un líder dentro de su ambiente laboral. El *Modelo de Liderazgo* de Stephen Covey (1997) promueve el diálogo, la innovación, el cambio y la adaptación a los retos, a la tecnología y a las necesidades y perspectivas de la comunidad educativa. El *Liderazgo Centrado en Principios* es definido como un modelo de transformación que ayuda a resolver situaciones en la vida cotidiana. Los líderes del siglo XXI deben tener ocho características esenciales que los harán suficientemente efectivos en sus funciones, a saber: ser proactivo, emprender con un fin en su mente, ubicar primero lo primero, pensar en GANAR-GANAR, comprender y ser comprendido, sinergia, hacer sentir a los demás importantes y ser efectivos.

En cuanto a la comunicación, esta se define como el proceso mediante el cual una persona envía un mensaje y el que lo recibe establece una relación en cierto modo de negociación e intercambio de ideas que sean de beneficio para ambas partes. La comunicación es fundamental en la vida del ser humano para vivir en sociedad y más aún en el ambiente educativo, donde la prioridad es que las personas se comuniquen entre ellas para construir el proceder de la enseñanza (Thompson, 2008;

Gómez, 2015). Sin embargo, la comunicación que ocurre dentro de la institución educativa no es solamente entre el docente y los estudiantes, también surge entre docentes y directores. Ellos deben mantener una comunicación activa que fluya y que fortalezca las relaciones en el ámbito escolar.

Zaraluqui (2015) estableció que en la comunicación existe un sinnúmero de situaciones que provoca el conflicto debido a las diferencias en percepciones, valores, creencias o, meramente, la situación que provoca el conflicto. La comunicación efectiva y pasiva es un instrumento necesario para entender a los otros y poder lograr un acuerdo para la solución del conflicto. La comunicación es un problema complicado debido a que depende de cómo lo analicen las partes, podría provocar desmotivación, negación a participar en la toma de decisiones y afectar el punto de vista del liderazgo institucional.

García (2015) expresa que la comunicación va de la mano con las creencias, los valores y también con las percepciones que definen y hacen diferentes a los seres humanos. Cuando dos personas tienen distintas percepciones del mismo suceso, puede haber incomprensión o puede surgir un conflicto. Por ende, las destrezas de comunicación efectiva permiten que los administradores y los docentes puedan llevar a cabo funciones como planificar, coordinar, dirigir y controlar su equipo de trabajo para provocar la motivación entre los empleados y lograr mejorar su interés de participación en la solución de los conflictos (Rodríguez, 2016).

Peiró (2021) expresó que en todo sistema educativo existen fortalezas, así como debilidades que imposibilitan alcanzar la calidad en los procesos y en las metas

institucionales. Esta situación afecta la comunicación interna y es ahí donde la supervisión educativa es el medio más asertivo para mejorar los canales y los procesos de comunicación, proponer soluciones a los problemas y definir las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para lograr una excelencia educativa e institucional. Por otro lado, Da Silva (2021) expone que las diferentes estrategias para resolver conflictos son: conversar en un lugar neutral para manejar el problema, no juzgar basado en subjetividad, escuchar para entender, resumir la situación, priorizar puntos importantes, planificar la negociación y reconocer la dificultad del conflicto para proveer alternativas de solución.

El tema relacionado con la comunicación y el manejo de conflictos ha sido muy estudiado en diferentes países, ya que es una situación que se repite en todas las instituciones educativas del mundo. Al revisar la literatura, se pueden encontrar investigaciones análogas con los temas y las conclusiones desglosadas anteriormente. Entre estas se pueden citar los siguientes autores: Rojas et al., 2006; Aguilar y Castañón, 2014; Williams, 2015; Pérez y Gutiérrez, 2016; Parra y Jiménez, 2016; Castilloveitía, 2017; Gómez, 2015; Bolaños, 2015; Ocando, 2017; Castellano et al., 2017; Caridad et al., 2017; Mena, 2017; De León, 2018; Pegalajar, 2018; Huamán, 2018; Guíllamón, 2019; García, 2020; y Peña et al., 2020.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación se utilizó un diseño *descriptivo fenomenológico*. Según Ary et al. (2010), la *investigación descriptiva* se enfoca en las condiciones o las relaciones existentes, las creencias, los puntos de vista, las actitudes y las tendencias que se desarrollan y

describen lo que es en el presente. Lucca y Berrios (2009) establecen que el diseño descriptivo fenomenológico se enfoca en las experiencias de los participantes investigados. Según los autores, las experiencias de los participantes se pueden recoger a través de diferentes instrumentos de investigación como cuestionarios, entrevistas y autorreportajes, entre otros. Se seleccionó el *cuestionario* como medio de auscultar las experiencias de los participantes.

Las destrezas de comunicación efectiva y el manejo de conflictos, basado en las experiencias y en la percepción que tiene la población bajo estudio sobre ello para lograr la eficiencia en sus funciones, fue el fenómeno de investigación. Según Kilmann (1981), las destrezas de comunicación y el manejo de conflictos son esenciales para la administración y la supervisión educativa.

La investigación se realizó con un enfoque mixto. Esto implicó un proceso de recopilación y de análisis de datos cuantitativos y cualitativos de las experiencias y de las percepciones de los participantes de la investigación. Lo anterior permitió la integración y la discusión conjunta de los datos para llevar a cabo inferencias y responder al planteamiento del problema. Según Hernández et al. (2010), los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación para realizar inferencias y lograr un mejor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Asimismo, Hernández y Mendoza (2018) presentaron que el enfoque mixto en la investigación conlleva la recopilación y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para resolver un problema. La investigación fue una descriptiva y en la misma se utilizaron datos numéricos de la escala utilizada en el

cuestionario, que pueden cuantificarse, considerar diferentes parámetros y comprobar ciertas suposiciones que ayudaron a contestar las preguntas de investigación. Esto implicó un proceso de recopilación y de análisis de datos cuantitativos de acuerdo con los hallazgos. Las preguntas abiertas en el instrumento permitieron analizar cualitativamente la información y las experiencias compartidas por los participantes.

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

Para propósitos de la presente investigación, la población estuvo constituida por los egresados de programas de maestría en Administración y Supervisión Educativa de universidades del área sur de Puerto Rico y que se desempeñan como maestros o directores escolares en las escuelas públicas de esa área geográfica de la Isla. La población del estudio fue identificada a través de una lista suministrada por el Departamento de Educación de Puerto Rico que indicaba la universidad donde obtuvieron su grado académico .

Debido a la posibilidad de que no toda la población estuvo disponible para participar en la investigación, se seleccionó una muestra total de 40 participantes. La muestra estuvo constituida por 20 directores y 20 docentes en 20 escuelas públicas. Los participantes poseen distintas preparaciones académicas, experiencia, años de servicio y enseñan diferentes niveles académicos y diferentes asignaturas.

La investigadora garantizó la protección de los derechos de los encuestados, según lo establecen las leyes federales, y la participación fue voluntaria y por disponibilidad. Además, a los participantes se les brindó

toda la información necesaria para que estos determinaran si deseaban formar parte del estudio o si no deseaban; no se ejerció presión para su participación y tuvieron tiempo para decidir. No se ejerció ninguna coerción ni se ofreció compensación alguna por la participación. Para cumplir con las regulaciones federales y las reglas de confidencialidad de la información y de la conducta, la investigadora completó las certificaciones de CITI e HIPAA.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Para investigar las experiencias y las percepciones de los egresados del programa de maestría en Administración y Supervisión Educativa en las escuelas públicas del área sur de Puerto Rico, se utilizó el cuestionario *Experiencias y percepciones de los egresados del programa de maestría en Administración y Supervisión Educativa, (EPEPMAS)*, diseñado por la investigadora. El cuestionario se utilizó para determinar las destrezas de comunicación y el manejo de conflictos de los participantes, así como sus experiencias con estas destrezas.

La validez del instrumento de investigación se determinó a través una rúbrica de evaluación proporcionada a un panel compuesto por cinco expertos en el campo de la investigación, de gerencia educativa y del diseño de curricular. Además, se utilizó el coeficiente *Alfa de Cronbach* para este propósito. Los resultados de la evaluación reflejaron .839, lo que se considera un coeficiente alto de confiabilidad del instrumento.

El instrumento se dividió en tres partes. En la parte A se recopiló la información *sociodemográfica* del participante, pueblo de procedencia, programa académico

donde estudió y años de experiencia en administración y supervisión (si alguna). En la parte B se trabajaron las destrezas de comunicación. En esta se presentaron quince premisas relacionadas con las destrezas de comunicación. El participante utilizó la escala provista para indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo con las premisas presentadas. En la parte C se trabajó el estilo en el manejo de conflictos. En esta se presentaron quince premisas relacionadas con el estilo del manejo de conflictos. El participante utilizó la escala provista para indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo en las premisas presentadas. La escala *Likert* utilizada en las partes B y C incluyeron las siguientes alternativas: Totalmente de acuerdo 5; de acuerdo 4; ni de acuerdo ni en desacuerdo 3; en desacuerdo 2, y, finalmente, totalmente en desacuerdo 1.

Según Hernández et. al (2010), el cuestionario es un instrumento que permite trabajar con preguntas cerradas de respuestas definidas, lo que hace más fácil la tarea de codificar y de analizar. Los autores indicaron que las preguntas cerradas requieren un menor esfuerzo de los participantes, ya que no tienen que escribir sus respuestas, sino simplemente seleccionar la alternativa que mejor exprese su contestación. De igual manera, los autores añadieron que, por lo regular, el cuestionario es un instrumento corto, fácil de entender, que resulta atractivo para el participante y que se toma menos tiempo para contestarlo. En esta investigación se empleó la escala *Likert*, dado que se ajusta al tema de estudio y es de fácil accesibilidad en la recopilación y en la computación de los datos.

Al final del cuestionario se incluyeron tres preguntas abiertas, las cuales representan los aspectos

cualitativos de la investigación. Los participantes tuvieron la oportunidad de expresar libremente sus experiencias y percepciones respecto a las destrezas de comunicación efectiva y de manejo de conflictos. Se analizaron los temas al momento de considerar las contestaciones de las preguntas en el proceso de recopilación y análisis de datos obtenidos.

El cuestionario se entregó de manera presencial a los maestros y a los directores escolares en el respectivo escenario de trabajo (oficina o salón de clases). Se acordó un período de 30 días para devolverlo.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación formuladas para determinar las experiencias y las percepciones de los egresados del programa de maestría en Administración y Supervisión Educativa en las escuelas públicas del área sur de Puerto Rico fueron las siguientes:

1. ¿Qué destrezas de comunicación poseen los participantes del estudio de acuerdo con sus experiencias y sus percepciones?
2. ¿Cuáles son las estrategias de manejo de conflictos que utilizan los participantes del estudio de acuerdo con sus experiencias y sus percepciones?
3. ¿Cuáles son las implicaciones curriculares que tienen los hallazgos con relación a las destrezas de comunicación efectiva y manejo de conflictos de los egresados en la toma de decisiones con respecto al programa de maestría en Adminis-

tración y Supervisión Educativa en las instituciones de educación superior del área sur de Puerto Rico?

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis de los hallazgos requirió incluir las tres partes esenciales en esta investigación descritas en la sección *Instrumento de investigación*, a saber:

Perfil sociodemográfico de los participantes. En la investigación hubo una participación de 12 hombres y 28 mujeres. La edad de los participantes estuvo entre los 31 y los 70 años. Los participantes provenían de diferentes pueblos de Puerto Rico. Por otro lado, 36 participantes ostentan un grado de maestría y 4 participantes, un grado doctoral. Por último, en el campo de los años de experiencia laboral de los participantes se evidenció que esta fluctuó entre los 5 y los 30 años.

Datos relacionados con las destrezas de comunicación. Los participantes de este estudio indicaron que estaban **totalmente de acuerdo** con las siguientes destrezas de comunicación, a saber:

1. Un líder debe ser comunicador, motivador, emprendedor y saber guiar al equipo de trabajo de manera proactiva para que alcance el éxito en su gestión.
2. Durante el proceso de investigación de un conflicto se debe manifestar objetividad en la comunicación mientras se indaga sobre lo sucedido.

3. En la solución del conflicto, la finalidad de la comunicación efectiva es lograr un acuerdo que beneficie a ambas partes.
4. Todas las partes son responsables de comunicar los hechos con objetividad en una situación de conflicto en el área de trabajo.
5. Dentro del ambiente de trabajo es necesario fomentar la importancia de las destrezas de comunicación de manera continua a través de talleres, según el modelo PACEM.

En esta categoría, los participantes expresaron estar en **total desacuerdo** solamente en la destreza: “La comunicación interna a través de correo electrónico es igual de efectiva que la comunicación verbal.”

Datos relacionados con las estrategias de manejo de conflictos. Los participantes de este estudio indicaron que estaban **totalmente de acuerdo** con las siguientes estrategias:

1. El diálogo y el respeto durante el manejo del conflicto son esenciales en la solución de este.
2. El manual de cumplimiento de las políticas y de los procedimientos establecidos para el manejo de conflictos deben estar accesible en todo momento.
3. El procedimiento de manejo de conflictos debe ser transparente e imparcial.
4. Es imprescindible manejar el conflicto de manera confidencial.

5. El objetivo fundamental de la negociación es resolver el conflicto mediante el uso de criterios imparciales, sin ceder a presiones o razones personales.

En esta categoría, ningún participante expresó estar en **total desacuerdo** con las estrategias relacionadas con el manejo de conflictos.

Estos hallazgos concuerdan con el *Informe de Investigación de Ciencias de la Conducta para la Fundación Flamboyán* (Universidad de Puerto Rico, 2011), que establece que, en las escuelas de Puerto Rico, la comunicación y el manejo de conflictos por parte del director escolar son los principales retos que presenta la gerencia educativa. De acuerdo con los datos recopilados en el informe presentado por la Universidad de Puerto Rico, el director juega un papel principal como mediador en las circunstancias de conflictos que surgen en el plantel escolar y para lograr la solución de estos debe ser a través del dominio de las destrezas de comunicación.

Los hallazgos también coinciden con el modelo de *Liderazgo Centrado en Principios* de Covey (1997), quien expuso que un líder debe ser comunicador, motivador, emprendedor y saber guiar a su equipo de trabajo de manera proactiva para que alcance el éxito en su gestión. La comunicación es fundamental en la vida de todo ser humano para vivir en sociedad y más aún en el ambiente educativo, donde lo primero que ocurre es la comunicación entre las personas para construir el proceder de la enseñanza (Gómez, 2015). Un buen líder que maneja adecuadamente su comunicación puede solucionar los conflictos de una forma efectiva y sirve como un ente

mediador eficaz, cuando domina los estilos de manejo de conflictos (Covey, 1997).

Según la percepción de los participantes, es indispensable que, para lograr la solución de los conflictos a través de una comunicación asertiva, se debe utilizar el *Modelo de Comunicación PACEM*, de Fernández y Franco (2010). Para que una comunicación sea asertiva, se debe respetar a los demás, escuchar opiniones, ser empáticos, respetar los límites y evitar las expresiones de juicio (Hernández et. al, 2010). Cada persona responde a un mismo conflicto de diferente manera de acuerdo con su estilo de comunicación.

Los hallazgos concuerdan con lo establecido en la *Teoría de Acción Afirmativa* presentada por Habermas (2001), la cual se dirige al diálogo y al logro de una comunicación efectiva que sirve para convivir en una sociedad diversa y controversial receptiva a los cambios. Estas destrezas de comunicación y manejo de conflictos son consideradas esenciales para tener éxito en la supervisión educativa (Kilmann, 1981). Los conflictos son inevitables donde se reúnen dos o más personas con diversidad de experiencias, objetivos e interpretaciones sobre una misma situación. Es necesario que las partes aprendan a resolver los conflictos de forma positiva y en beneficio de su crecimiento como individuo partiendo del dominio y el conocimiento de las destrezas de comunicación asertivas y manejo de conflictos; esto es fundamental en el campo de la administración y supervisión. Por eso, es importante que los directores y los docentes estén altamente capacitados en el manejo y la solución de los conflictos en el ambiente académico.

Según la percepción de los participantes, la negociación ayuda a identificar opciones de soluciones viables, enfocadas en los intereses comunes para alcanzar un acuerdo. El *Método de Negociación Harvard* (Fisher et al., 1981) establece cómo negociar de manera justa a través de un proceso que busque satisfacer los intereses de las partes en negociación, aunque estos no sean comunes entre ellos.

Respuestas libres a las preguntas abiertas. En vista de las contestaciones a las preguntas abiertas, a las que los participantes tuvieron oportunidad de expresarse libremente, la investigadora resumió los siguientes temas emergentes en los que la mayor parte de estos coincidieron:

1. De las destrezas de comunicación necesarias para la solución de un conflicto, ¿cuáles posee usted? Los hallazgos muestran que las destrezas de comunicación que poseen los participantes, según las respuestas obtenidas, son las siguientes: saber escuchar las partes en conflicto; utilizar comunicación asertiva durante el proceso; buscar satisfacer los intereses en común o utilizar el método GANAR-GANAR y ser objetivo, imparcial, accesible, empático y respetuoso.
2. ¿Qué estrategias ha utilizado para la solución de un conflicto en el ambiente laboral? Los hallazgos indicaron que las estrategias que los participantes han utilizado para la solución de un conflicto en el ambiente laboral, según las respuestas obtenidas, son las siguientes: no confrontar las partes durante el proceso; tomar

en consideración las aportaciones de las partes para solucionar el conflicto en el menor tiempo posible; llevar a cabo la negociación durante el proceso de solución del conflicto; ejercer un juicio justo en el análisis de la situación y llegar a acuerdos y a soluciones permanentes.

3. ¿Qué otras destrezas, cree usted, son indispensables en un administrador, supervisor o gerente escolar para la solución de un conflicto? Los hallazgos indicaron que otras destrezas que los participantes creen son indispensables en un administrador, supervisor o gerente escolar para la solución de un conflicto, son las siguientes: utilizar la inteligencia emocional al momento de formular preguntas a las partes; demostrar ser un líder democrático; ser sensible durante el proceso; manejar la situación de manera confidencial; ser un ente proactivo en la solución del conflicto y servir de mediador en vez de juzgar las acciones de las partes en conflicto.

IMPLICACIONES CURRICULARES

Según el análisis de los hallazgos de la investigación, las implicaciones curriculares con relación a las destrezas de comunicación efectiva y el manejo de conflictos de los egresados en la toma de decisiones con respecto al programa de maestría en Administración y Supervisión Educativa que se ofrecen en las instituciones de educación superior del área sur de Puerto Rico, son las siguientes:

1. Revisión de los cursos del programa de maestría en Administración y Supervisión Educativa para incluir talleres y prácticas simuladas de solución de manejo de conflictos para estudiantes activos o egresados del programa.
2. Revisión de los currículos de los cursos del programa de maestría en Administración y Supervisión Educativa en las instituciones de educación superior en Puerto Rico para asegurar que se incluye la integración, la discusión y la aplicación de los modelos de destrezas de comunicación efectiva y de manejo de conflictos, así como en los temas del curso de Internado.
3. Revisión del currículo del programa de maestría en Administración y Supervisión Educativa para asegurar que se evalúan las destrezas de comunicación efectiva y las de manejo de conflictos como parte del curso de Internado u otros cursos.
4. Revisión de los temas en los prontuarios de los cursos, para estudiar diferentes formas de comunicar y, además, la comunicación interna a través de correo electrónico no es igual de efectiva que la comunicación verbal, ya que según la percepción de los participantes, esta resultó ser la destreza de comunicación con mayor porcentaje en la categoría de *totalmente en desacuerdo*.
5. Revisión de los cursos para incluir la discusión del modelo comunicativo *Pragmática, Acción Comunicativa, Estrategias y Mediación* (PACEM) de Fernández y Franco (2010), el modelo de

Manejo de conflictos de Kilmann (1981), el *Método de negociación Harvard* (Método GANAR-GANAR) de Fisher et al. (1981) y el modelo de *Liderazgo Centrado en Principios*, mejor conocido como los ocho hábitos de las personas altamente efectiva, de Covey (1997).

6. Compartir los hallazgos con el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), de manera que se ofrezcan talleres a los nuevos directores y a los maestros sobre las destrezas de comunicación efectiva y las estrategias de manejo de conflictos.

RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Basado en los hallazgos de este estudio, se recomienda que en futuras investigaciones se consideren los siguientes aspectos:

1. Replicar la investigación con los directores escolares y maestros de otras regiones educativas del Departamento de Educación de Puerto Rico para auscultar sus experiencias.
2. Replicar la investigación con una muestra mayor a la que se utilizó en esta investigación para poder comparar los hallazgos.
3. Explorar otros elementos que influyan de manera favorable en la solución de conflictos para despertar el interés en continuar con la investigación sobre el tema.

4. Utilizar este estudio como referencia en futuras investigaciones.

LIMITACIONES Y DELIMITACIONES

Algunas de las limitaciones encontradas durante el proceso de investigación fueron las siguientes:

1. Los datos obtenidos no pueden ser generalizados, ya que solo participaron los directores escolares y los maestros del área sur de Puerto Rico.
2. La pandemia del COVID, así como otros eventos atmosféricos como la tormenta Fiona atrasaron la recopilación de los datos.
3. El tiempo de espera y respuesta de parte de las instituciones educativas para obtener autorización para realizar la investigación atrasaron la recopilación de los datos.
4. Los hallazgos presentados solamente hacen referencia a las experiencias y a las percepciones de los egresados respecto a las destrezas de comunicación y a las estrategias de manejo de conflictos que pertenecen a la región educativa del área sur de Puerto Rico.
5. La revisión de literatura fue limitada en cuanto a las destrezas de comunicación y a las estrategias de manejo de conflictos en Puerto Rico.

REFERENCIAS

- Aburto, J., Alarcón, P., y Espinosa, D. (2016). *Conflicto escolar*. <https://www.slideshare.net/JacquelinAburto/conflicto-escolar-66979433>
- Aguilar, M., y Castañón, N. (2014). Propuesta actividades y estrategias pedagógicas que promuevan una cultura de paz y capacidad de resolución de conflictos en instituciones educativas venezolanas. *Revista De Comunicación De La SEECI*, (34), 83-94.
- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to Research in Education*. Editorial Wadsworth Cengage Learning.
- Bolaños, J. (2015). *Relaciones interpersonales docentes y manejo de conflictos administrativos educativos* (Tesis de Grado para el título de pedagogo con orientación en administración y evaluación educativas en el grado académico de licenciado).
- Caridad, M., Cardeño, R., Cardeño, E., y Castella, M. (2017) Contribuciones de la comunicación asertiva en la resolución de conflictos dentro de instituciones de educación superior. *Revista Espacios*, 38 (50), 1-14. <https://www.researchgate.net/publication/322495063>
- Castellano, M., Virviescas, J., Castro, E., Alvarino, C., Pinzón, B., y Gutiérrez, R. (2017). Resolución de conflictos para el fomento de la cultura de paz: importancia de los medios de comunicación alternos en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*, 14 (1), 56-65.

- Castilloveitía, A. (2017). Las Destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de Conflicto en Puerto Rico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 113-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.006>
- Chiavenato, I. (2013). *Comportamiento organizacional*. McGraw-Hill.
- Covey, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Editorial Paidós.
- Da Silva, D. (2021). *Manejo de conflictos: estrategias prácticas de la resolución*. <https://www.zendesk.com.mx/blog/manejo-de-conflictos-estrategias-practicas-de-resolucion/>
- De León, B. (2018). *Comunicación interna y manejo de conflictos* (Tesis Doctoral). <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/43/De-Leon-Blanca.PDF>
- Fernández, S., y Franco, A. (2010). *Fundamentos epistemológicos para un modelo de comunicación en situaciones de conflicto*. <https://www.thefreelibrary.com/Fundamentos+epistemologicos+para+un+modelo+de+comunicacion+en-a0444046483>
- Fisas, V. (2011). *El perfil de los conflictos del siglo XXI*. <https://escolapau.uab.cat/el-perfil-de-los-conflictos-del-siglo-xxi/>

Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (1981). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*. Houghton Mifflin.

García, G. (2020). *Percepciones de promotores y directores sobre la importancia y desarrollo de habilidades interpersonales en la gestión escolar: Un caso de escuelas públicas de gestión privada de lima*. ProQuest Dissertations & Theses Global.

García, C. (2015). *La importancia de la comunicación en el conflicto (mediación)*. <http://donesjuristes.cat/la-importancia-de-la-comunicacion-en-el-conflicto-mediacion/>

Gómez, B. (2015). *La comunicación en la resolución de conflictos entre los docentes y la gerencia escolar* (Tesis de Maestría en Gerencia Avanzada en Educación). <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/2080/1/bgomez.PDF>

Guillamón, M. I. (2019). La percepción de la conflictividad en el profesorado de educación secundaria: Estudio de caso. *Azarbe*, (8), 27-37.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a edición). McGraw Hill.

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGraw Hill.

- Huamán, E. (2018). *Resolución de conflictos y la comunicación asertiva en docentes de la red 15, UGEL 01, San Juan de Miraflores* (Tesis para optar el grado académico de Maestra en Administración de la Educación). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22573/Huam%C3%A1n_ME.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Kilmann, T. (1981). *The Thomas-Kilmann, Conflict Model Instrument*. Tuxedo.
- Lucca, N., y Berrios, R. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias* (2a edición). Ediciones SM.
- Mena, D. (2017). *El rol del director en la gestión de conflictos en el marco de buen desempeño del directivo. Estudio aplicado a los directores de las instituciones educativas del ámbito de la UGEL La Unión-Piura* (Tesis de maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa). Repositorio Institucional PIRHUA.
- Ocando, H. (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. *Revista Omnia*, 23 (3), 42-57.
- Parra, H., y Jiménez, F. (2016). Estilos de comunicación en estudiantes universitarios. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 8(1), 3-11.
- Pegalajar, M. del C. (2018). Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 9-30. <https://doi.org/10.35362/rie7723178>

- Peiró, R. (2021). *Habilidades comunicativas*. Economipedia. <https://economipedia.com/definiciones/habilidades-comunicativas.html>
- Peña, P., Hernández, O., y Marlés, C. (2020). Factores que influyen desde la percepción de los estudiantes universitarios en la construcción de paz en el sur de Colombia. *Educación, gestión del conocimiento y creación de valor*, 14 (14), 1-22. Ecosistemas de competitividad. <https://riico.net/index.php/riico/article/view/1946/1787>
- Pérez, A., y Gutiérrez Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Revista Ra Ximhai*, 12 (3), 163-180.
- Rodríguez, A. (2016). *La comunicación organizacional y la satisfacción del cliente interno como externo*. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14976/RODRIGUEZ%20MORALESANGELA%20YOJANA2016.PDF?sequence=1>
- Rojas, L., Díaz, B., Arapé, E., Romero, S., Rojas, A., y Rojas, R. (2006). Comunicación, conflicto y cultura de paz: percepción en grupos de estudiantes universitarios. *Reflexión Política*, 8, (15), 52-63.
- Sigüenza, W., & Crespo, J. (2012). *Estudio de los tipos de conflictos educativos en adolescentes de décimo de educación general básica* (Tesis previa a la obtención del título de licenciado/a en Psicología Educativa en la especialización de Orientación Profesional). Universidad de Cuenca.
- Thompson, I. (2008). *¿Qué es comunicación?* Promonegocios. <https://www.promonegocios.net/comunicacion/definicion-comunicacion.html>

Universidad de Puerto Rico (2011). *¿Quiénes dirigen las escuelas públicas en Puerto Rico? Un perfil de directores escolares*. Instituto de Investigación de Ciencias de la Conducta. Fundación Flamboyán Rico. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/quienes-dirigen-las-escuelas-publicas-en-puerto-rico-un-perfil-de-directores-escolares>

UNESCO. (2020). *Los orígenes de la violencia*. <https://es.unesco.org/courier/2020-1/origenes-violencia>

Vera, L., Arias, D., y Acosta, Y. (2016). Manejo de conflictos mediante la gerencia escolar en las instituciones educativas. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (22), 1-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6859580>. PDF

Villalobos, M., y Pertuz, F. (2019). Manejo de conflictos en el emprendimiento de las empresas del sector gastronómico de Santa Marta Colombia. *Revista Ciencias Sociales, Humanas e Ingeniería de la Oscar Ribas*, 5 (1), 31-57.

Williams, D. (2015). *Procesos de Comunicación Interna en la Educación Superior Pública y sus Aportaciones a la Efectividad Institucional: Implicaciones para el Liderazgo Educativo* (Tesis Doctoral como requisito parcial para obtener el grado en Educación).

Zaraluqui, I. (2015). *¿Hacemos las paces?* <https://www.hacemoslaspaces.com/importancia-de-una-buena-comunicacion/>

Recepción: 14 de agosto de 2023 ♦ Aceptación: 16 de septiembre de 2023

LA PANDEMIA COVID-19 Y SUS REPERCUSIONES: PÁNICO Y CONSUMISMO COMO PRODUCTO DE LAS FUENTES DE COMUNICACIÓN

Maribel Ortiz Soto, Ph.D.

Catedrática Asociada
Universidad Ana G. Méndez
mortiz126@uagm.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-4633-8862>

Guisell Larregui Candelaria, Ph.D.

Instituto Tecnológico de Puerto Rico, Manatí
larreguicg@itec.pr

 <https://orcid.org/0000-0003-0575-3936>

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue examinar si la información recibida a través de los diferentes medios de comunicación tradicionales y de redes sociales durante la pandemia del COVID-19 causaron pánico a los clientes en cuanto a sus patrones de consumo, como, por ejemplo, adquirir mayor cantidad de bienes y comprar productos nuevos. En este estudio explicativo se usó una muestra de 241 consumidores. El análisis estadístico PLS y *Bootstrapping* reflejó que la información recibida sobre el COVID-19 por las vías tradicionales de comunicación y de redes sociales influye en que los individuos experimenten una emoción de pánico que los impulse a comprar más y a adquirir nuevos productos, hasta llevarlos a cambiar su patrón de consumo.

PALABRAS CLAVE: medios de comunicación, pánico, cambio en conducta de compra

ABSTRACT

The purpose of this research was to examine whether information received through different traditional media outlets and social

networks during the COVID-19 pandemic caused customers to panic and alter their consumption patterns, such as purchasing more goods and buying new products. A sample of 241 consumers were used in this explanatory study. The PLS and *Bootstrapping* statistical analysis reflected that the information received about COVID-19 through traditional communication and social media outlets influence individuals to experience an emotion of panic that drives them to purchase more items and acquire new products, until leading them to change their consumption pattern.

KEYWORDS: media, panic, change in buying behavior

INTRODUCCIÓN

LOS SENTIMIENTOS Y LAS distintas emociones son agentes trasmisores de información de las personas, e influyen en cómo estas se relacionan (Buck, 1984 citado en Byron, 2008). Entre las emociones categorizadas como positivas, negativas o neutrales se encuentran: la alegría, el coraje y el pánico (Byron, 2008). Por tanto, en este estudio se considerarán solamente las negativas, pues se pretende asociar las consecuencias del COVID-19 con los sentimientos y con las emociones de los consumidores. Entre las emociones negativas pueden destacarse el pánico, el coraje, la angustia y la frustración. Usualmente, cuando ocurren cambios ambientales, los consumidores tienden a experimentar inestabilidades emocionales, lo que exacerba sus niveles de ansiedad (Usher et al., 2020).

La información que llega a los consumidores a través de los diferentes medios de comunicación suele relacionarse con el entorno ambiental en el cual acontecen los hechos. Entre los canales más utilizados están el teléfono y el correo electrónico (Moenaert & Souder, 1996) y, en la actualidad, las redes sociales. Kilgo et al. (2019) sostuvieron que durante períodos de alto riesgo

e incertidumbre los medios de comunicación suelen suscitar desesperación al resaltar y destacar aquellos aspectos de las noticias que cautivan más atención y causan pánico. El *bombardeo* de mensajes de los medios de comunicación incrementa los niveles de ansiedad y el nerviosismo en las personas (Edmunds & Morris, 2000).

Por tanto, los medios informativos son determinantes en la generación y exacerbación del pánico y en la ansiedad, por lo que trastocan el comportamiento racional del consumidor. Desde el punto de vista del consumismo, toda esa información que el comprador recibe a través de los medios altera los patrones de comportamiento de gastos en que incurre y en la toma de decisiones. En otras palabras, mientras más incrementa el pánico al contagio, la psiquis del consumidor comienza a alterar el momento de compra, la extensión y el volumen de esta (Loxton et al., 2020). No obstante, es importante recalcar que cualquier situación riesgosa o de crisis, tiene sus particularidades e incita a las personas a asumir distintos comportamientos de compra. Por consiguiente, surgen las siguientes interrogantes: Ante una crisis salubrista como el COVID-19, en la que las personas huyen al contagio y prefieren pasar más tiempo en sus hogares: ¿necesitarán más cantidad de productos o se mantiene el postulado de comprar menos? ¿necesitarán o demostrarán interés en nuevos productos?

La situación descrita y las incógnitas planteadas establecieron el objetivo de este estudio: examinar si la información recibida sobre el COVID-19 a través de los distintos medios de comunicación (tradicionales y redes sociales) generó pánico y causó cambios en la conducta del consumidor en términos de compra de nuevos productos y una mayor cantidad de estos. Además, se

concentró en auscultar las emociones negativas del consumidor, específicamente en el pánico generado por los medios de comunicación tradicionales y por las redes sociales ante la pandemia COVID-19. Asimismo, se exploró cómo el pánico ha motivado un cambio en la conducta de compra del consumidor en términos de la adquisición de nuevos productos o aumento en la cantidad adquirida.

EL PÁNICO GENERADO POR LA INFORMACIÓN RECIBIDA

En el año 2020, la pandemia provocada por el COVID-19 posicionó el tema de la salud como el más importante en el mundo. Los medios de comunicación, tanto tradicionales como los sociales, hicieron posible recibir, consumir, indagar, evaluar, publicar y propagar información a través de diversos espacios y herramientas, que permitieron difundir la información en el mundo real y en el mundo virtual con gran alcance (Villegas y Morales, 2021).

En situaciones críticas, las personas pueden evaluar las fuentes, ya sea consciente o inconscientemente. Esto los ayuda a buscar nuevas fuentes de información (Stephens et al., 2013). Varios estudios han sugerido que los medios de comunicación tradicionales pueden ser vistos como más creíbles, precisos y neutrales en comparación con los datos ofrecidos en la Internet y en las redes sociales (Schultz et al., 2011; Stephens et al., 2013; Wright & Hinson, 2009). Tales emociones pudieran aumentar mediante la exposición prolongada a información negativa, aunque la experiencia personal con la enfermedad sea limitada. Si bien los medios de comunicación ayudan a promover un cambio de comportamiento saludable, el enfoque alarmista y la cobertura

intensiva de los medios de comunicación, por el contrario, pueden provocar pánico e incluso histeria. (Lau et al., 2011; Lep et al., 2020; Sandman, 2009; Van den Bulck y Custers, 2009).

En los últimos años, una serie de brotes de enfermedades infecciosas, como el ébola, el zika, la influenza y el dengue, han arrojado luz sobre la importancia de las estrategias de comunicación con respecto a dichas enfermedades en todo el mundo (Parmer et al., 2016). El COVID-19 despertó, a su vez, la misma importancia (Oh et al., 2020). Las redes sociales han funcionado como canales de información de primera mano desde los cuales el público puede obtener información relacionada con la enfermedad e intercambiarla con su familia, sus amigos y sus vecinos en tiempo real durante los recientes brotes de enfermedades infecciosas (Jang & Baek, 2019). Cuando los medios de comunicación tradicionales no proveen información relevante y a tiempo al público, las redes sociales se presentan y sirven como el mayor e inmediato recurso informativo (Jang & Baek, 2019; Yoo et al., 2016).

Varios estudios indican que las personas perciben la información presentada en las redes sociales durante una crisis como confiable y autorizada ; entienden que es viable y necesaria para una respuesta adecuada (Jang & Baek, 2019; Sutton et al, 2008; Veil et al., 2011). De acuerdo con lo anterior, Syn y Kim (2013) sostuvieron en su estudio que cuando la información de salud es proporcionada por fuentes percibidas como creíbles, los usuarios muestran una intención significativamente mayor de leer publicaciones en *Facebook*, así como hacer preguntas y emitir respuestas, buscar más información relevante, leer mensajes relacionados y orientar a otras

personas a través de sus comentarios (Zhang et al., 2014).

Los medios noticiosos en línea (*online media*) lideran como canal preferido por ambos géneros al momento de hacer búsqueda de noticias (Kemp, 2020). Incluso con las ventajas que pueda proveer la Internet, también los medios tradicionales como la prensa y la radio se utilizaron para obtener información y noticias sobre la pandemia COVID-19 (Kemp, 2020).

Por lo antes expuesto, las investigadoras formularon dos hipótesis: (H1) *La información sobre el COVID-19 recibida a través de las redes sociales influye en el surgimiento del pánico.* (H2) *La información sobre el COVID-19 recibida a través de los medios tradicionales influye en el surgimiento del pánico.*

COVID-19: PÁNICO Y CAMBIOS EN EL PATRÓN DE CONSUMO

Los sentimientos negativos pueden alterar la conducta de los compradores, ya que el consumo es un hábito y el contexto social puede alterar los hábitos de los consumidores (Sheth, 2020). Los eventos estresantes resultan en cambios en los hábitos de consumo en un esfuerzo por manejar la tensión que se experimenta (Fortin & Uncles, 2011; Mathur, et al., 2003). Uno de los cambios que puede observarse es la compra por pánico (*panic behavior*), que ocurre cuando los consumidores adquieren de forma anticipada cantidades de productos inusualmente grandes, durante o después de un desastre o en anticipación de un aumento o disminución de los precios de los productos necesarios (Yuen et al., 2020). La compra por pánico es un comportamiento indeseable, pues, por ejemplo, se compran cantidades excesivas de

artículos de primera necesidad o de suministros médicos, lo que a menudo resulta en situaciones de desabastecimiento (Steven et al., 2014, citados en Yuen et al., 2020).

La teoría del comportamiento creado por el pánico fue discutida en 1964 en el estudio *Panic in Organized Collectivities* (Schultz, 1964) y luego fue comparada con otras teorías expuestas por expertos de la época (Duane, 1965). Actualmente, este comportamiento ha sido ampliamente mencionado y estudiado por académicos a raíz de la pandemia causada por el COVID-19 (Hobbs, 2020; Prentice et al., 2020; Sim et al., 2020; Tsao et al., 2019).

La literatura reciente ha mostrado que la percepción de escasez de productos puede afectar significativamente las opciones del consumidor y alterar sus decisiones de compra (Hamilton et al., 2019; Pantano et al., 2020). Los profundos cambios experimentados a nivel global retan las percepciones y las conductas de los consumidores en lo que a compras se refiere (Pantano et al., 2020). Por ejemplo, el almacenamiento de productos básicos fue el problema más común para la mayoría de los países en las primeras etapas de la pandemia de COVID-19 (Laato et al., 2020; Nicola et al., 2020; Wong et al., 2020). Por otro lado, los consumidores que no sienten duda o ansiedad buscan productos de alta calidad, especialmente en los alimentos y productos para la limpieza (Pärson & Vancic, 2020).

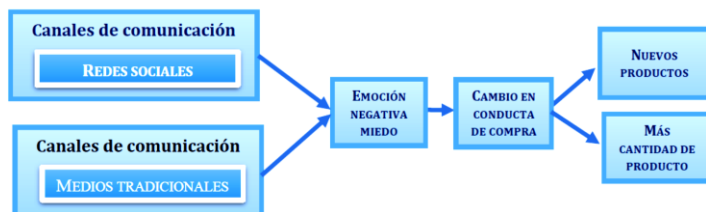
En el caso de la pandemia ocasionada por el virus COVID-19, las compras impulsivas de los consumidores para poder tener en sus hogares cantidades suficientes de los productos necesarios, alteró hasta cierto punto sus decisiones en cuestión de marcas, ya que vaciaron los

anaqueles al adquirir aquellas que son percibidas como las mejores, aunque sus precios fueran más altos (Kirk & Rifkin, 2020). A medida que los consumidores se adaptaron, respondieron de manera diferente en la selección de las marcas.

Por lo antes expuesto, se proponen tres hipótesis adicionales: (H3) El pánico generado por la información recibida sobre el COVID-19 a través de los canales de comunicación influye en que los consumidores cambien su conducta de compra. (H4) El pánico generado por la información recibida sobre el COVID-19 a través de los canales de comunicación influye en que los consumidores cambien su conducta de compra hacia nuevos productos. (H5) El pánico generado por la información recibida sobre el COVID-19 a través de los canales de comunicación influye en que los consumidores cambien su conducta de compra adquiriendo más cantidad de productos.

En la Figura 1 se presenta el modelo conceptual de la investigación:

Figura 1
MODELO CONCEPTUAL



Fuente: Ortiz y Larregui, 2023

METODOLOGÍA

Este estudio es uno transversal, descriptivo con alcance relacional causal. La población objeto de esta investigación estuvo integrada por consumidores, hombres y mujeres, de 21 años en adelante y residentes de Puerto Rico. El muestreo no probabilístico y por conveniencia estuvo compuesto por 241 consumidores. Para probar las hipótesis propuestas, se analizaron los datos obtenidos de un instrumento administrado a la muestra. Para seleccionar el tamaño de la muestra, se utilizó *10 veces la regla* (Hair et al., 2017), que indica que deben ser 10 observaciones por cada relación; por tanto, la muestra final fue de 241 consumidores. La recopilación de datos se realizó mediante un cuestionario autoadministrado en el programa de encuestas *SurveyMonkey*.

El instrumento de evaluación fue desarrollado por las investigadoras luego de analizar los antecedentes de la revisión de literatura. Luego, se formuló una serie de premisas con escalas de medición *Likert* de cinco puntos en donde el número 1 fue estar *completamente en desacuerdo* y el número 5, *completamente de acuerdo*. El cuestionario está dividido en el siguiente grupo de variables y en 10 categorías de productos: *Canales de comunicación* (25 ítems), *Emoción negativa* (18 ítems), *Cambio en conducta del consumidor* (5 ítems) y *Consumo de productos* (2 ítems).

Para determinar la confiabilidad del instrumento, este fue validado por un panel de expertos en mercadeo e investigación. Además, el cuestionario se administró a un grupo de consumidores que lo contestaron y lo revisaron. Las recomendaciones de ambos grupos de personas fueron incorporadas al instrumento.

RESULTADOS

Datos descriptivos. Los resultados relacionados con los datos descriptivos reflejaron que el 31 % era masculino y el 69 %, femenino. En términos de la edad de los consumidores participantes, la mayor parte se concentró entre las edades de 21 a 40 años, 34 % (n = 82), de 41 a 55 años, 45 % (n = 110), de 56 a 74 años, 20 % (n = 47) y de 75 años o más, 1 % (n = 2). En cuanto a la escolaridad, un 2 % culminaron estudios en la escuela superior. Debe destacarse que el 98 % de los encuestados lo constituyó un grupo de personas con grados académicos universitarios, a saber: 44 % de ellas había completado un grado de bachillerato o licenciatura, 36 %, maestría y 18 %, doctorado. Los consumidores participantes indicaron que el 10 % (n = 25) tenía ingresos anuales menores a \$10,000 y el 37 % (n = 88) recibía entre \$10,001 y \$30,000. Por otro lado, el 27 % (n = 66) de los participantes notificó ingresos anuales entre \$30,001 y \$50,000, y el 25 % (n = 62) informó ingresos mayores de \$50,001.

Validez del estudio. Previo al análisis de los resultados, las investigadoras analizaron la validez y la confiabilidad del estudio mediante tres herramientas estadísticas, a saber:

- *SmartPLS* es un programa estadístico que mide el modelo de ecuaciones estructuradas de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM). Este se utiliza para explorar y predecir, y su aplicación se recomienda en las etapas tempranas del desarrollo de la teoría, que permite probar y validar modelos exploratorios, además de que apoya en la explicación de constructos endógenos (Henseler et al., 2009; Hair et al., 2017).

- *Bootstrapping* es un procedimiento no paramétrico que crea una gran cantidad de submuestras de la muestra original para estimar el modelo de ruta PLS (Henseler et al., 2009). Las estimaciones de las submuestras se utilizan para calcular los valores *t* aproximados y evaluar la importancia de la ruta estructural (Hair et al., 2016).
- *PLS* se utiliza para probar las hipótesis propuestas en el modelo del marco conceptual y determinar las relaciones entre los constructos del estudio con la regresión de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados. Este se enfoca en la predicción o explicación de las varianzas en los constructos (Hair et al., 2016). El éxito de esta técnica se puede atribuir a la capacidad para evaluar y probar las variables latentes en términos de medición y las relaciones entre ellas (Babin, Hair & Boles, 2008).

El resumen en la Tabla 1 muestra que los coeficientes *Alpha* y la validez convergente están según el criterio de .70 en la mayoría de las variables de análisis (Hair et al., 2017; Henseler et al., 2009). La variable *cambio de conducta* obtuvo un *Alfa de Cronbach* de 0.63. Los resultados de las cargas se obtienen al calcular el algoritmo de *SmartPLS*, si esos resultados son menores de 0.40, se eliminan (Hair et al., 2017), y se vuelve a calcular el algoritmo de *SmartPLS*. Todas las cargas están sobre 0.40. De igual forma, los valores *AVE* (*Average Variance Extracted*) reflejaron en su mayoría resultados sobre 0.50, por lo que se concluye que las variables latentes explican más de la mitad de la varianza sobre sus indicadores, según el criterio de 0.50 de Hair et al.,

(2017), con excepción de las variables *productos más cantidad* (0.45) y *productos nuevos* (0.47). Sin embargo, Hair et al. (2016) aclara que los valores pueden estar entre 0.40 a 0.70.

Tabla 1
VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL ESTUDIO

VARIABLE	CODING DIMENSIONS	FACTOR LOADING	CRONBACH'S ALFA	COMPOSITE RELIABILITY	AVERAGE VARIANCE EXTRACTED
Cambio conducta	CAMC01	0.75	0.63	0.80	0.58
	CAMC02	0.82			
	CAMC05	0.71			
Canal MC	CANAMC01	0.86	0.93	0.95	0.82
	CANAMC02	0.92			
	CANAMC03	0.94			
	CANAMC04	0.91			
Canal RS	CANARS01	0.82	0.85	0.90	0.69
	CANARS02	0.88			
	CANARS03	0.85			
	CANARS04	0.77			
En pánico	EMONM01	0.89	0.93	0.95	0.83
	EMONM02	0.91			
	EMONM03	0.92			
	EMONM04	0.93			
Productos más cantidad	MASCN01	0.69	0.82	0.86	0.45
	MASCN03	0.82			
	MASCN04	0.82			
	MASCN05	0.61			
	MASCN06	0.41			
	MASCN07	0.77			
	MASCN08	0.67			
	MASCN09	0.49			
Productos nuevos	NUEPR01	0.72	0.80	0.86	0.47
	NUEPR03	0.82			
	NUEPR04	0.84			
	NUEPR05	0.58			
	NUEPR06	0.41			
	NUEPR07	0.72			
	NUEPR08	0.59			

Como medida adicional se realizó una prueba de *validez discriminante*. Se consideró el criterio de *Fornell-Larcker* y cargas cruzadas (*cross-loadings*) (Fornell & Larcker, 1981). Otro análisis de gran relevancia fue el de colinealidad que, como regla general, se debe tener un factor de inflación de la varianza (*Variance Inflation Factor – VIF*) de 5.0 o inferior. Los datos reflejaron la no existencia de colinealidad al estar en nivel inferior a 5.0 (Hair, et al, 2016; Wong, 2013). Todos los resultados están por debajo de 1.000.

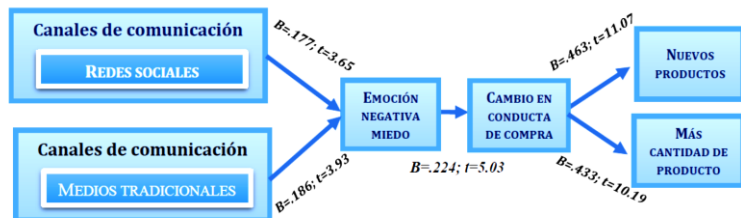
Estimación y resultados del modelo de medición. La Tabla 2 presenta los resultados de los R^2 , obtenido del programa *SMARTPLS*. Se puede observar que el 7 % ($R^2 = .07$) de la variable pánico es explicada por las variables comunicación recibida por redes sociales y comunicación recibida por medios de comunicación masiva. Mientras que la variable *cambio en conducta de consumo* es explicada en un 5 % ($R^2 = .05$) por la *variable pánico*. El 19 % ($R^2 = .188$) de la variable *más cantidad* es explicada por el *cambio de conducta* y el 22 % ($R^2 = .215$) es explicada por la *variable cambio de conducta*.

Tabla 2
PRESENTACIÓN DE R^2

VARIABLE	R SQUARE
Emoción negativa pánico	0.07
Cambio conducta	0.05
Producto más cantidad	0.19
Producto nuevo	0.22

Pruebas de Hipótesis. Para las pruebas de hipótesis se utilizaron los resultados del *Bootstrapping*. Se realizó una prueba con un nivel de confianza de un 90 % en una sola dirección; el coeficiente de la ruta será significativo si el valor *t* (*valor teórico*) es igual o mayor de 1.28 (Hair et al., 2016). Al observar los resultados presentados en la Figura 2 sobre el *Bootstrapping*, los datos reflejaron que todas las hipótesis fueron apoyadas, por lo que la información sobre el COVID-19 recibida a través de las redes sociales, así como por los medios sociales tradicionales influyó en el *surgimiento del pánico*, tanto en la hipótesis 1 (H1: $\beta=0.177$; $t= 3.65$; $p<0.000$), así como en la hipótesis 2 (H2: $\beta=0.186$; $t= 3.93$; $p<0.000$). El pánico generado por la información recibida sobre el COVID-19 a través de los canales de comunicación influyó en el *cambio de conducta de los consumidores* en la hipótesis 3 (H3: $\beta=0.224$; $t= 5.03$; $p<0.000$). Además, el cambio en el comportamiento del consumidor se refleja en la conducta de adquirir nuevos productos en la hipótesis 4 (H4: $\beta=0.463$; $t= 11.07$; $p<0.000$), así como en la hipótesis 5 en comprar más cantidad de productos (H5: $\beta=0.433$; $t= 10.19$; $p<0.000$). En la Tabla 3 se presenta un resumen de los resultados obtenidos del PLS y del *Bootstrapping*.

Figura 2
RESULTADOS DEL BOOTSTRAPPING



Fuente: Ortiz y Larregui, 2023

Tabla 3
RESUMEN DE LOS RESULTADOS DEL PLS Y BOOTSTRAPPING

Hipótesis	β	Valor t	Valor P	Apoyada o No apoyada
H1: Canal RS -> EN pánico	.177	3.65	0.00	Apoyada
H2: Canal MT -> EN pánico	.186	3.93	0.00	Apoyada
H3: EN pánico -> Cambio conducta	.224	5.03	0.00	Apoyada
H4: Conducta -> Producto nuevo	.463	11.07	0.00	Apoyada
H5: Cambio Conducta -> Producto más cantidad	.433	10.19	0.00	Apoyada

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados demuestran que la información sobre el COVID-19 recibida por las redes sociales y también por los medios de comunicación masiva influye en que los individuos comiencen a sentir pánico. Sin embargo, es relevante resaltar que el impacto recibido por los medios masivos es levemente mayor que el recibido por las redes sociales. Esto puede ser explicado dado a que el 65.14 % de los encuestados se encuentra entre las edades de 41 a 74 años y quizás en momentos de crisis este grupo prefiere los medios masivos tradicionales, ya que estos pueden ser vistos como más creíbles, precisos y neutrales en comparación con los datos ofrecidos en la Internet y en las redes sociales (Schultz et al., 2011; Stephens et al., 2013; Wright & Hinson, 2009). Sin duda, el mensaje alarmista y la cobertura intensiva de los medios de comunicación masivos pueden provocar pánico e, incluso, histeria (Lep et al., 2020; Van den Bulck & Custers, 2009).

De la misma forma, el estudio confirma que el pánico surgido por la información recibida, a su vez, provoca que las personas decidan cambiar su conducta de compra, (Sheth, 2020) impulsándolos a comprar nuevos productos, así como una mayor cantidad de estos. La sobrecarga de información recibida a través de los

medios de comunicación ha tenido como resultado un aumento en la intención de hacer compras inusuales (Laato et al., 2020) y en grandes cantidades (Kirk & Rifkin, 2020). Por otro lado, el pánico puede impulsar a los consumidores a adquirir cantidades de productos inusualmente grandes y por anticipado, durante o después de una crisis (Yuen et al., 2020). Ante estos eventos, las personas buscan protección, por lo que adquieren nuevos productos como-mascarillas, alcohol y desinfectantes, que antes no requerían. El pánico causado por el COVID-19 puede motivar a los consumidores a comprar impulsivamente (Sheth, 2020) para tener en sus hogares suficientes cantidades de nuevos productos que ellos consideran como necesarios (Kirk & Rifkin, 2020) y que le ayudarán a evitar el contagio.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Los medios de comunicación tienen un gran impacto en la conducta de las personas. Al transmitir la información de diferentes eventos, especialmente aquellos que son negativos o difíciles, pueden provocar pánico de acuerdo con el enfoque de la noticia. El pánico puede resultar en un motor que impulse un cambio en la conducta de los consumidores. La información recibida por los medios, unida a la implementación de medidas de aislamiento social y a la restricción de movilidad, limitaron la disponibilidad y la accesibilidad a los productos y a los servicios. Esto impulsó al consumidor a considerar nuevas opciones para protegerse y para evitar el aislamiento total (Reyes y Casco, 2020).

La literatura ha planteado que, ante una crisis, la tendencia es comprar más cantidad de productos de acuerdo con el precio. Esta investigación evidencia que

existe un modelo donde se integran unas variables que refutan lo encontrado en otros estudios en los cuales tratan a todas las crisis como iguales y se asume que los consumidores van a tener el mismo comportamiento. Los resultados evidencian que cada crisis puede impulsar al consumidor a cambiar su comportamiento de compra según sus intereses. Cada crisis es diferente y la peculiaridad de cada una de ellas es lo que puede definir el nuevo comportamiento de compras del consumidor. Amalia et al. (2012) afirmaron que las personas son diferentes al igual que su percepción sobre una situación. La percepción del riesgo refleja la interpretación del comprador referente a su consumo. Esta percepción refleja la interpretación del consumidor según ha sido expuesto al contenido de información que representa riesgo.

El pánico es un poderoso motivador que puede causar cambios muy particulares en el comportamiento de compra de los consumidores. La interpretación de pánico puede ser un motivador de compra muy particular que debe ser entendido desde sus diferentes ángulos.

RECOMENDACIONES

Los dueños de tiendas y especialistas en mercadeo deben analizar el tipo de emoción que experimentan los consumidores ante una crisis para que estos puedan diseñar estrategias que cumplan con sus expectativas y sus necesidades. Los comerciantes deben entender las necesidades de los consumidores para poder ofrecer alternativas para que estos puedan estar satisfechos. Los consumidores y las empresas deben cooperar y colaborar para la supervivencia ante eventos de crisis (Reyes & Casco, 2020).

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Aun cuando la investigación arroja datos de gran importancia, el porcentaje de explicación de las variables dependientes fue de 19 % y 22 %, lo que implica que existen otros factores que pueden explicar el comportamiento de compra de los consumidores. Esto sugiere líneas de investigación futuras. Un posible estudio pudiera enfocarse en evaluar cuál de las variables de la mezcla de mercadeo tiene mayor peso en el comportamiento de compra del consumidor en momentos de crisis. Otra futura investigación sería realizar un análisis comparativo sobre el comportamiento de compra ante diferentes eventos disruptivos de crisis. Estas investigaciones futuras pudieran identificar las particularidades en el comportamiento de compra según cada crisis.

REFERENCIAS

- Amalia, P., Michael, D., & Ionut. P. (2012). From Market Orientation to the Community Orientation for An Open Public Administration: A Conceptual Framework. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 62, 871-875. <https://www.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.146>
- Babin, B. J., Hair, J. F. & Boles, J. S. (2008). Publishing Research In Marketing Journals Using Structural Equations Modeling. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 16(4), 279-285. doi:10.2753/MTP1069-6679160401
- Byron, K. (2008). Carrying too heavy a load? The communication and miscommunication of emotion by email. *Academy of Management Review*, 33(2), 309-327. <https://doi.org/10.5465/AMR.2008.31193163>

- Duane, P. (1965). Theories Of Panic Behavior : A Review. *The Journal of Social Psychology*, (66), 31–40.
- Edmunds, A., & Morris, A. (2000). The Problem of Information Overload In Business Organizations: A Review of The Literature. *International Journal of Information Management*, 20(1), 17–28. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0268-4012\(99\)00051-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0268-4012(99)00051-1)
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <http://www.jstor.org/stable/31513112>
- Fortin, D., & Uncles, M. (2011). The First Decade: Emerging Issues of the Twenty-First Century In Consumer Marketing. *Journal of Consumer Marketing*, 28(7), 472–475. <https://doi.org/10.1108/07363761111194194767>
- Hamilton, R., Thompson, D., Bone, S., Chaplin, L. N., Griskevicius, V. et al. (2019). The Effects of Scarcity on Consumer Decision Journeys. *Journal of the Academy of Marketing Science*, (47), 532–550. <https://doi.org/0.1007/s11747-018-0604-7>
- Hair, J. F. Jr., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA SAGE. ISBN: 978-1-4833-7744-5.
- Hair, J. F. Jr., Hult, G. T. M., Ringle, C. & Sarstedt, M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.

- Henseler, J., Ringle, C. M. & Sinkovics, R. R. (2009). The Use of Partial Least Squares Path Modeling In International Marketing. *Advance in International Marketing*, 20(1), 277-319. doi:10.1108/S1474-7979(2009)0000020014.
- Hobbs, J. E. (2020). Food Supply Chains During the COVID-19 Pandemic. *Canadian Journal of Agricultural Economics*, 68(2), 171–176. <https://doi.org/10.1111/cjag.12237>
- Jang, K., & Baek, Y. M. (2019). When Information from Public Health Officials is Untrustworthy: The Use of Online News, Interpersonal Networks, and Social Media during the MERS Outbreak in South Korea. *Health Communication*, 34(9), 991–998. <https://doi.org/10.1080/10410236.2018.1449552>
- Kemp, S. (2020, July 21). Digital 2020: July Global Statshot. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-july-global-statshot>
- Kilgo, D. K., Yoo, J., Johnson, T. J. (2019). Spreading Ebola Panic: Newspaper and Social Media Coverage of the 2014 Ebola Health Crisis. *Health Commun*, 34(8), 811-817. doi:10.1080/10410236.2018.1437524
- Laato, S., Islam, A. K. M. N., Farooq, A., & Dhir, A. (2020). Unusual Purchasing Behavior During the Early Stages of the COVID-19 Pandemic: The Stimulus-Organism-Response Approach. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102224>

- Lau, J. T. F., Griffiths, S., Au, D. W. H., & Choi, K. C. (2011). Changes in Knowledge, Perceptions, Preventive Behaviours and Psychological Responses in the Pre-Community Outbreak Phase of The H1N1 Epidemic. *Epidemiology and Infection*, 139(1), 80–90. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0950268810001925>
- Lep, Ž., Babnik, K., & Hacin Beyazoglu, K. (2020). Emotional Responses and Self-Protective Behavior Within Days of the COVID-19 Outbreak: The Promoting Role of Information Credibility. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01846>
- Loxton, M., Truskett, R., Scarf, B. Sindone, L., Baldry, G. & Zhao, Y. (2020). Consumer Behaviour during Crises: Preliminary Research on How Coronavirus Has Manifested Consumer Panic Buying, Herd Mentality, Changing Discretionary Spending and the Role of the Media in Influencing Behaviour. *Journal Risk Financial Management*, 13(8), 166. <https://doi.org/10.3390/jrfm13080166>
- Mathur, A., Moschis, G. P., & Lee, E. (2003). Life Events and Brand Preference Changes. *Journal of Consumer Behaviour*, 3(2), 129–141. <https://doi.org/10.1002/cb.128>
- Moenaert, R., & Souder, W. (1996). Context and Antecedents of Information Utility at the R&D/Marketing Interface. *Management Science*, 42(11), 1592–1610. <https://doi.org/10.1287/mnsc.42.11.1592>
- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., & Al-jabir, A. (2020). The Socio-economic Implications of the Coronavirus Pandemic (COVID-19): A Review. *International Journal of Surgery*, (78), 185–193. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.04.018>

- Oh, S. H., Paek, H. J., & Hove, T. (2015). Cognitive and Emotional Dimensions of Perceived Risk Characteristics, Genre-specific Media Effects, and Risk Perceptions: The case of H1N1 Influenza in South Korea. *Asian Journal of Communication*, 25(1), 14–32. <https://doi.org/10.1080/01292986.2014.989240>
- Pantano, E., Pizzi, G., Scarpi, D., & Dennis, C. (2020). Competing During a Pandemic? Retailers' Ups and Downs During the COVID-19 Outbreak. *Journal of Business Research*, 116, 209–213. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.036>
- Parmer, J., Baur, C., Eroglu, D., Lubell, K., Prue, C., Reynolds, B., & Weaver, J. (2016). Crisis and Emergency Risk Messaging in Mass Media News Stories: Is the Public Getting the Information They Need to Protect Their Health? *Health Communication*, 31(10), 1215–1222. doi.org/10.1080/10410236.2015.1049728
- Pärson, G., & Vancic, A. (2020). *Changed Buying Behavior in the COVID-19 Pandemic: The influence of Price Sensitivity and Perceived Quality*. Kristianstad University.
- Prentice, C., Chen, J., & Stantic, B. (2020). Timed Intervention in COVID-19 and Panic Buying. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102203>
- Reyes, L. G., y Casco, A. R. (2020). Contrastes: Byun-Chul Han y Slavoj Zizek y los escenarios de la post-pandemia. *Innovare: Revista de Ciencia y Tecnología*, 9(1), 46-50.

- Sandman, P. M. (2009). Pandemics: Good Hygiene is not Enough. *Nature*, 459(7245), 322–323. <https://doi.org/10.1038/459322a>
- Schultz, D. (1964). Panic in Organized Collectivities. *The Journal of Social Psychology*, 63(2), 353-359. <https://doi.org/10.1080/00224545.1964.9922245>
- Schultz, F., Utz, S., & Göritz, A. (2011). Is the Medium the Message? Perceptions of and Reactions to Crisis Communication Via Twitter, Blogs and Traditional Media. *Public Relations Review*, 37(1), 20–27. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2010.12.001>
- Sheth, J. (2020). Impact of COVID-19 on Consumer Behavior: Will the Old Habits Return or Die? *Journal of Business Research*, (117), 280–283. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.059>
- Sim, K., Chua, H. C., Vieta, E., & Fernandez, G. (2020). The Anatomy of Panic Buying Related to the Current COVID-19 Pandemic. *Psychiatry Research*, 288. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113015>
- Stephens, K., Barrett, A., & Mahometa, M. (2013). Organizational Communication in Emergencies: Using Multiple Channels and Sources to Combat Noise and Capture Attention. *Human Communication Research*, 39(2), 230–251. <https://doi.org/10.1111/hcre.12002>
- Sutton, J., Palen, L., & Shklovski, I. (2008). Backchannels on the Front Lines: Emergent Uses of Social Media in the 2007 Southern California Wildfires. In F. Fiedrich & B. Van de Walle (Eds.), *Proceedings of ISCRAM 2008 - 5th International Conference on*

Information Systems for Crisis Response and Management (pp. 624–631). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47006874/Back-Channels_on_the_Front_Lines_Emergin20160704-13915-9jlyo3.pdf?1467655317=&response-content-disposition=inline%3B+filename%eD_Back_Channels_on_the_Front_Lines_Emergin.pdf&Expires=1601937392&Signature=eDN9oC

Syn, S. Y., & Kim, S. U. (2013). The Impact of Source Credibility on Young Adults' Health Information Activities on Facebook: Preliminary Findings. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 50(1), 1–4. <https://doi.org/10.1002/meet.14505001122>

Tsao, Y.-C., Raj, P. V. R. P., & Yu, V. (2019). Product Substitution in Different Weights and Brands Considering Customer Segmentation and Panic Buying Behavior. *Industrial Marketing Management*, 77, 209-220. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2018.09.004>

Usher, K., Durkin, J., & Bhullar, N. (2020). The COVID-19 pandemic and mental health impacts. *International Journal of Mental Health Nursing*, 29(3), 315-318. <https://doi.org/10.1111/inm.12726>

Van den Bulck, J., & Custers, K. (2009). Television Exposure is Related to Fear of Avian Flu an Ecological Study Across 23 Member States of the European Union. *European Journal of Public Health*, 19(4), 370–374. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp061>

Veil, S., Buehner, T., & Palenchar, M. J. (2011). A Work-In-Process Literature Review: Incorporating Social Media in Risk and Crisis Communication. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 19(2), 110-122. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5973.2011.00639.x>

- Villegas, S. A. E., & Morales, R. S. (2021). La credibilidad de los medios y de la información sobre la salud entre los habitantes de la Ciudad de México durante la pandemia COVID-19 (julio-diciembre 2020). *Sintaxis*, (7), 78-92.
- Wong, J., Leo, Y., & Tan, C. (2020). COVID-19 in Singapore Current Experience: Critical Global Issues That Require Attention and Action. *JAMA*, 323(13), 1243-1244. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.2467>
- Wong, K. (2013). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Techniques Using SmartPLS. *Marketing Bulletin*, 24(1), 1-32. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43189928/Smartpls.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO WYVGZ2Y53UL3A&Expires=1515970101&Signature=DSN9vz2zqFI131o%2BE3tpAn1pJ8I%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPartial_Least_Squares_Structural_Equatio.pdf
- Wright, D. K., & Hinson, M. D. (2009). An Updated Look at the Impact of Social Media on Public Relations Practice. *Public Relations*, 3(2), 1-26.
- Yoo, W., Choi, D. H., & Park, K. (2016). The Effects of SNS Communication: How Expressing and Receiving Information Predict MERS-Preventive Behavioral Intentions in South Korea. *Computers in Human Behavior*, 62, 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.058>
- Yuen, K. F., Wang, X., Ma, F., & Li, K. X. (2020). The Psychological Causes of Panic Buying Following A

Health Crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph17103513>

Zhang, K., Zhao, S., Cheung, C., & Lee, M. (2014). Examining the Influence of Online Reviews on Consumers' Decision-making: A Heuristic-systematic Model. *Decision Support Systems*, 67, 78–89. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2014.08.005>

Recepción: 31 de marzo de 2023 ♦ Aceptación: 14 de septiembre de 2023

USO DE UN SIMULADOR DE NEGOCIOS PARA EMPREENDEDORES: RELACIÓN DE LA RESILIENCIA EN LOS RESULTADOS DEL INGRESO E INGRESO ACUMULADO

Sandra Mena-Candelaria, Ph.D.

Catedrática Asociada

Universidad Ana G. Méndez

menas1@uagm.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-4764-1425>

RESUMEN

Durante los últimos años, han ocurrido varios eventos disruptivos a nivel mundial que obligan a realizar cambios significativos que afectan la economía, el medio ambiente y la sociedad. En la búsqueda de preparar a los nuevos profesionales para enfrentarse al mundo laboral, especialmente en el ámbito de los negocios, los docentes han implementado nuevas estrategias de enseñanza en sus materias. En su estudio, Jiménez y Morales (2019) analizaron la relación entre la resiliencia y el éxito laboral, y encontraron que las personas más resilientes tienden a tener mejores desempeños en el trabajo y a enfrentar de manera más efectiva las adversidades laborales. También identificaron factores de resiliencia que se asocian con el éxito laboral, como la capacidad de manejar el estrés y la capacidad de adaptación. Además, Bustamante y Pineda (2017), contrastaron la relación entre la resiliencia y el éxito en el emprendimiento, y encontraron una correlación significativa entre ambas variables e identificaron factores de resiliencia que se asocian con el emprendimiento exitoso, como la capacidad de adaptación y la persistencia ante la adversidad. Por lo cual, se ha observado que la resiliencia es un factor importante en la transformación de las personas, según la revisión de la literatura. En este estudio, se presentan resultados que muestran cómo se puede medir la resiliencia de los estudiantes universitarios en la gestión de empresas virtuales mediante el uso

de un simulador y cómo se correlaciona la resiliencia con la generación y acumulación de ingresos.

PALABRAS CLAVE: resiliencia, simuladores, emprendimiento

ABSTRACT

During the last years, there have been several disruptive events worldwide that force changes that significantly impact the economy, the environment, and society. In the process of preparing new professionals for the work force, especially in the field of business, educators have implemented new teaching strategies within the topics of study for students. Jiménez and Morales (2019) analyzed the relationship between resilience and job success and found that more resilient people tend to perform better at work and face labor adversities more effectively. They also identified resilience factors that are associated with job success, such as the ability to manage stress and the ability to adapt. In addition, Bustamante and Pineda (2017), contrasted the relationship between resilience and success in entrepreneurship, and found a significant correlation between both variables and identified resilience factors that are associated with successful entrepreneurship, such as adaptability and persistence in the face of adversity. Therefore, it has been observed that resilience is an important factor in the transformation of people, according to the literature review. In this study, results are presented which show how the resilience of university students in the management of virtual companies can be measured as a key factor of a simulator and how resilience is correlated with the generation and accumulation of income.

KEYWORDS: resilience, simulators, entrepreneurship

INTRODUCCIÓN

LOS EVENTOS DISRUPTIVOS DE los últimos años impactan diferentes aspectos de la sociedad y han obligado a las personas a realizar ajustes en su rutina diaria para poder mantener su estilo de vida y, en algunos casos, su

supervivencia. Como resultado, los individuos han desarrollado resiliencia para enfrentar situaciones con sentido de urgencia para ajustarse a la nueva realidad. Según la literatura especializada, la resiliencia es un concepto que llama la atención entre los miembros de la comunidad científica, ya que se refiere a la habilidad de las personas para afrontar y gestionar situaciones negativas o experiencias adversas, y salir fortalecidos y victoriosos de ellas. En este contexto, varios estudios buscan encontrar la relación entre la resiliencia y los resultados en diferentes escenarios.

Según lo antes expuesto, las propuestas desarrolladas por distintos profesionales deben promover factores resilientes en las personas, las familias, los espacios culturales, las asociaciones y las empresas en las que actúan (Calvo, 2009). No obstante, a pesar de los avances y de las ayudas que puedan recibir las empresas, existe un aumento del cierre permanente de algunas de estas (LaVerde-Verástegui y Rivera-Rodríguez, 2017).

Seligman y Csikszentmihalyi (2000), autores pertenecientes a la corriente de la *Psicología Positiva*, sostuvieron que la resiliencia contribuye a la calidad de vida, además de ser un eficaz amortiguador del estrés. De acuerdo con ese argumento, la definición anterior destaca las habilidades y las capacidades del individuo, y la relevancia de su ambiente, lo que sugiere una transformación del enfoque de la psicopatología que ha estado predominantemente enfocado en la disfunción y en los peligros (Luthar et al., 2000). Estos autores, definen precisamente la resiliencia como *un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contexto de gran adversidad* (Luthar et al., 2000, 543). Entonces, para que un individuo sea considerado resiliente, deben

estar presentes ciertas condiciones, tales como la exposición a situaciones adversas o de riesgo, así como la capacidad de adaptación positiva ante tales dificultades, lo que conduce al crecimiento personal (Masten, 2011).

Las investigaciones sobre resiliencia han alterado la perspectiva de la naturaleza humana, desplazándose de un enfoque basado en el riesgo a un enfoque de prevención centrado en las capacidades, los recursos individuales y la interacción con el entorno (Manciaux et al, 2003). Es importante destacar que la resiliencia es un proceso dinámico, lo que significa que una persona puede considerarse resiliente en ciertas circunstancias y momentos de su vida, pero no necesariamente en otras situaciones o momentos diferentes (Rutter, 2012). De acuerdo con Kalbermatter et al. (2006), las metas de la resiliencia son la salud mental y la salud emocional de las personas.

González y Vázquez (2018) evaluaron en su estudio la relación entre la resiliencia y el rendimiento académico en estudiantes universitarios y encontraron que la resiliencia está positivamente asociada con el rendimiento académico. Los autores sugieren que fomentar la resiliencia en los estudiantes podría mejorar su desempeño académico.

En otro tema, uno de los mayores desafíos que presenta la academia como consecuencia de los eventos disruptivos ocurridos en los pasados años, es mantener a los estudiantes enfocados y comprometidos en su educación, su capacitación y su desarrollo personal. Ellos son ellos los destinados a enfrentar y a continuar con el futuro del mundo. Esto es relevante en términos económicos, pues en el ámbito macroeconómico se identifican

ciertas variables cualitativas y cuantitativas que influyen en el entorno en el que las empresas y los individuos llevan a cabo sus actividades innovadoras y emprendedoras (Jolonch y Ferreira 2016). En consecuencia, se propone el uso de simuladores para proporcionar una experiencia lo más cercana posible a la realidad en el emprendimiento de negocios, lo que permitiría a los emprendedores enfrentarse a situaciones adversas y medir su resiliencia y motivación para emprender. Esto es crucial para mantener la estabilidad económica en muchos países, dado que hay múltiples variables que afectan el funcionamiento de los negocios.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación utilizó el simulador de negocios **SimLab Academy®**, para identificar las diferencias y las similitudes en los resultados de grupos de estudiantes de carreras de administración de negocios en términos de resiliencia. Los grupos se compararon entre sí según la universidad y el país en que se encontraban. Los resultados permitieron comparar el comportamiento de países y universidades. Los objetivos específicos de este estudio fueron: 1) evaluar el uso del simulador denominado **SimLab Academy®** como un adecuado entorno para simular un sistema en donde los emprendedores toman decisiones de negocios y ponen a prueba su capacidad de resiliencia y 2) observar el comportamiento de estudiantes de carreras de grados en Administración de Negocios frente al uso del simulador **SimLab Academy®**, y utilizar el resultado de sus ingresos acumulados al final del período del ejercicio de la simulación como parámetro de medición relacionado con su capacidad de resiliencia.

Este estudio cuantitativo busca explorar con más detalle las variables analizadas en esta investigación. La metodología utilizada no se limita únicamente a la recolección de datos, sino que también busca examinar las relaciones entre dos o más variables que forman parte de los objetivos y logros dentro de la ejecución del simulador de negocios donde emprenden una empresa virtual.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Un marco conceptual que justifica utilizar un *simulador de negocios* como modalidad de aprendizaje es el que desarrolla Kolb (citado en Miettinen (2010)). De acuerdo con Kolb, el aprendizaje experiencial se puede explicar mediante un modelo de cuatro etapas: la experiencia concreta; las observaciones y las reflexiones; la formación de conceptos abstractos y generalizaciones; y las implicaciones de conceptos en nuevas situaciones. Estas etapas se ilustran en la Figura 1.

Figura 1
MODELO EXPERIENCIAL DE KOLB



Fuente: Traducción basada en Miettinen R. (2010)

El aprendizaje experiencial permite una interacción directa entre el alumno y lo que este estudia (Smith, 2001, citado en Romero, 2010). Se requiere, además, que dicha experiencia se complemente con una reflexión de cada uno, a fin de obtener el mayor provecho de la experiencia vivida. Para Cyrulnik (2004), la resiliencia es un proceso, un conjunto de fenómenos armonizados, en el cual la persona afronta un contexto afectivo, social y cultural. Por otro lado, Smith (2001, citado en Romero, 2019) indica que Itin plantea, que a partir de los conceptos de Dewey y Kolb, un modelo denominado el *diamante de Itin*, en el que se esboza todo un entramado, destacándose el papel que debe jugar el educador, quien debe propiciar experiencias ricas en estímulos para el aprendizaje. Si se considera la simulación como una modalidad de aprendizaje experiencial, se tiene una serie de aplicaciones que agregan valor al proceso de aprendizaje.

Osorio et al. (2012) sostuvieron que una simulación tiene que ver con el diseño de un modelo de un sistema real con el fin de crear un medio que permitirá a las personas interesadas experimentar situaciones, por lo que será una forma de aprender sobre el comportamiento del sistema. Este modelo experiencial también tiene aspectos que deben ser conocidos y tratados como potencialidades y limitaciones, como es la parte de la motivación que debe existir en los estudiantes al usar estas herramientas de aprendizaje.

La motivación actúa como un agente impulsor de la participación, la progresión y la retención en entornos virtuales de juego y simulación. *La motivación es un agente impulsor de la participación, progresión y retención en entornos de juego. En forma subsecuente, la comprensión sobre la forma como las fuerzas motivacionales*

operan dentro de entornos multiusuarios, es clave para el éxito de juegos educativos y simuladores (Konetes, 2010, 23). El tener acceso a este tipo de recursos de aprendizaje permite exponer a los estudiantes a experiencias que los motivarán a continuar, no solo con experiencias de aprendizaje, sino que les permitirá simular situaciones de sistemas reales.

Por otra parte, un entorno virtual de esta naturaleza permite un aprendizaje inmersivo. *Un entorno virtual multiusuario en este contexto es un aprendizaje inmersivo en una atmósfera tridimensional donde la representación visual de un usuario interactúa con las representaciones de otros usuarios también como objetos y el mundo mismo en tiempo real (Konetes, 2010, 23).* Esto implica que las herramientas de simulación permiten no solo aprendizajes inmersivos, sino que los mismos jugadores son parte de lo aprendido. En una simulación de negocios, estos elementos actuarán en experiencias en donde se propicia la competencia entre grupos, con reglas que simulan sistemas reales. Si bien es cierto que un modelo de simulación permite varios elementos adecuados para el modelo de investigación que se propone, hay que tomar en cuenta las variables que influirán en dicho planteamiento.

Santos (2014), reivindica la cultura del esfuerzo y la lucha innegable que el individuo debe librar consigo mismo para superar las dificultades, pero también reconoce que, para ello, hace falta preparación o poseer recursos adecuados. En ese sentido, el rol del educador, como facilitador del aprendizaje, es fundamental para fomentar y para convencer a los estudiantes de que la simulación, como método de aprendizaje, es una herramienta adecuada que proveerá todos los componentes

necesarios para desarrollar las métricas correspondientes. Cabe señalar que, dentro del escenario de simulación, los estudiantes se enfrentarán a situaciones en las cuales los resultados no siempre son los más adecuados. La forma como los estudiantes en esta investigación logran reponerse a resultados negativos es una forma de enfrentarse a situaciones de las cuales deben reponerse a lo largo de los años simulados. Esto, definitivamente, está relacionado con el concepto de resiliencia emprendedora y empresarial. Las dificultades financieras para emprender provocan el mayor temor entre los jóvenes emprendedores (Ortiz-García, 2016).

La palabra resiliencia es un término que se utiliza en muchos campos, tales como la psicología, de donde inicialmente partió, en las redes computacionales, en la ecología, en la gestión del riesgo, en la economía, en la sociología y en la teoría de redes, entre otros. En la psicología se define como la *capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas* (Sanchis y Poler, 2011). Dalziell y McManus (2004) indican que este término se utilizó por primera vez en una investigación sobre ecología realizada por Holling en el 1973, en la cual se distinguían dos conceptos para definir la resiliencia. Sin embargo, se encuentra en un sistema, en ecosistema, en la sociedad u organización que persiste en un estado de equilibrio o estabilidad. Por otro lado, se observa cómo se comportan los sistemas dinámicos cuando son estresados y apartados de su equilibrio natural. El objetivo de un sistema es funcionar en la mayor medida posible *frente a una situación disruptiva, con el fin de lograr su propósito, siendo la resiliencia una función tanto de la vulnerabilidad del sistema como de su capacidad adaptativa* (McManus, 2007).

Por su parte, Gallopin (2006) define la resiliencia como una capacidad adaptativa de la empresa. Es su *habilidad para tratar, adaptarse y recuperarse ante una perturbación*. La resiliencia, según este autor, es una medición del grado en que una empresa u organización es capaz de disminuir su vulnerabilidad ante riesgos esperados o no esperados. También mide cuán flexible es para poder reorganizarse dentro de entornos cambiantes y cuán efectiva la organización puede ser para recuperarse en el menor tiempo y costo posible. Minolli (citado en Sanchis y Poler, 2011) conceptualiza a las empresas resilientes como *capaces de absorber cambios y rupturas, tanto internos como externos, sin que por ello se vea afectada su rentabilidad y que incluso desarrollan una flexibilidad tal que, a través de procesos de rápida adaptación, logran obtener beneficios extras, sean estos pecuniarios o intangibles, derivados de circunstancias adversas y/o imprevistas*. Erol et al. (2010, citado en Sanchis y Poler, 2011) definen la resiliencia empresarial como *la capacidad de las organizaciones para disminuir la vulnerabilidad, la habilidad para cambiar y adaptarse, así como la habilidad para recuperarse rápidamente ante imprevistos*.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de este estudio es descriptiva con un enfoque cuantitativo, el cual ayudará a conocer los detalles de las variables analizadas en la investigación mediante el uso del simulador. Esta metodología no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables: los resultados del manejo de la empresa virtual asignada en el simulador contra la generación de ingresos acumulados. Con esta información se

mostrará la resiliencia de cada firma simulada ante las diferentes situaciones que se manejan mediante el período del uso del simulador.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO

Los datos se obtuvieron de grupos de estudiantes matriculados en los cursos clasificados como requisitos finales o terminales para completar o culminar el grado académico. En esos cursos se utilizó la modalidad de *simulador de negocio* como método de aprendizaje y los estudiantes no tenían ningún conocimiento de la herramienta. El curso requirió manejar una empresa virtual desde sus comienzos en todas las facetas: producción, mercadeo, finanzas, exportación de productos y cambio de moneda, entre otras actividades. Los estudiantes se integraron en *firmas simuladas* (de adelante denominadas **FS**). El ejercicio se realizó en universidades de 3 países: Puerto Rico (**PR**), República Dominicana (**RD**) y Costa Rica (**CR**), en un período de tiempo entre los años 2019 y 2020.

Niveles de formación. Los grupos estuvieron conformados por estudiantes con el mismo nivel de formación en el área de negocios y que cumplían con su currículo académico hasta llegar a tomar este curso para así garantizar igualdad de comparación entre y dentro de los grupos. Se trata de carreras de grado en administración de negocios en PR y RD, y mercadeo en CR.

Universidades participantes. Todas las universidades y carreras que participaron del estudio están legalmente inscritas, autorizadas y en operaciones en sus respectivos países para pertenecer a los distintos cuerpos educativos. Los nombres se mantienen en anonimato

para salvaguardar interpretaciones de los resultados en relación con cada institución y los respectivos estudiantes o participantes.

SIMULADOR DE LA EMPRESA VIRTUAL

El simulador que se utilizó en las tres universidades que participaron en este estudio fue **SimLab Academy®**, desarrollado por Mario Arroyo y Ronald Álvarez (Arroyo y Álvarez, 2014). Este simulador tiene varios años en el mercado y se ha confirmado la estabilidad de su uso. Además, tiene la capacidad de procesar simulaciones que pueden utilizarse simultáneamente por todos los estudiantes de la muestra.

En esta investigación se utilizó el *simulador de negocios* con la misma configuración para que todos los participantes tuvieran el mismo escenario y trabajaran en igualdad de condiciones. Por consiguiente, accedieron a una *firma o empresa virtual simulada* donde se enfrentaron a diferentes tipos de situaciones, tanto positivas como negativas. Luego de analizar cada uno de los escenarios que presentaba el simulador, el estudiante tomaba decisiones para mantener las operaciones del negocio con ingresos o utilidades positivas o ingreso acumulado.

PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS

De acuerdo con la definición del término resiliencia que se ha expuesto en este estudio, se aplicó dicho concepto al ejercicio de la simulación y se establecieron las siguientes hipótesis:

H₁ *Hipótesis.* La resiliencia es un factor determinante para la capacidad de generación de ingresos de las *firmas simuladas* manejadas por los estudiantes agrupados en los cursos observados en CR, RD y PR y trabajaron con el simulador *SimLab Academy*®.

H₀ *Hipótesis nula.* La resiliencia no es un factor determinante para la capacidad de generación de ingresos de las *firmas simuladas* manejadas por los estudiantes agrupados en los cursos observados en CR, RD y PR y trabajaron con el simulador *SimLab Academy*®.

VARIABLES UTILIZADAS

Las variables utilizadas para realizar este estudio se definen a continuación:

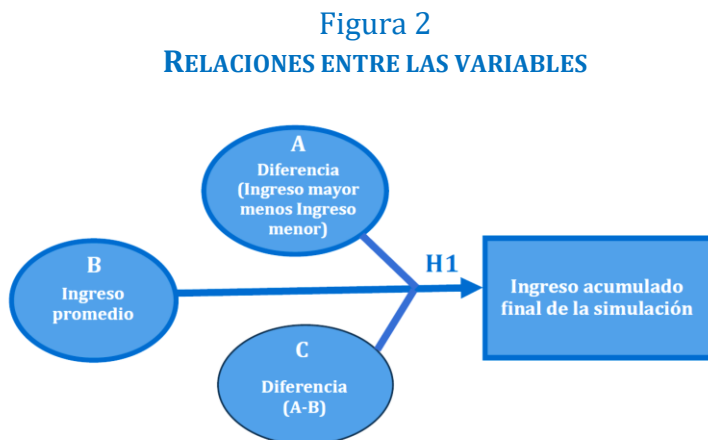
1. *Ingreso promedio (B).* Variable independiente que calcula el ingreso promedio obtenido por los años de operación ya sea positivo o negativo. Se parte de la premisa que un ingreso positivo se considera resiliente a las adversidades enfrentadas durante ese año.
2. *Diferencia entre ingreso mayor e ingreso menor (A).* Variable independiente que calcula la cantidad o la diferencia entre el ingreso mayor obtenido durante los años de operación y el ingreso menor que puede incluir cantidades negativas para su cálculo.
3. *Diferencia (C).* Variable independiente que calcula la diferencia entre ingreso promedio (B)

menos la diferencia entre ingreso mayor e ingreso menor (A).

4. *Ingreso acumulado final de año simulación.* Es la variable dependiente que pretende establecer la correlación entre la combinación de las variables anteriores.

MODELO PROPUESTO

En la Figura 2 se presenta el modelo y las relaciones entre las variables que dan lugar a las hipótesis:



Fuente: Mena-Candelaria (2023) con base en datos suministrados por SimLab Academy®

Hallazgos

Luego de un análisis comparativo de los resultados obtenidos de los participantes de los tres países (Puerto Rico, República Dominicana y Costa Rica), se presenta la Tabla 1 que indica la cantidad de grupos, las firmas simuladas y los estudiantes por país y género.

Tabla 1
CANTIDAD DE GRUPOS, FIRMAS SIMULADAS Y ESTUDIANTES POR PAÍS Y GÉNERO

País	CANTIDAD DE GRUPOS	CANTIDAD FIRMAS SIMULADAS FS	ESTUDIANTES		
			HOMBRES	MUJERES	TOTAL
CR	3	15	13	24	37
PR	4	13	34	11	45
RD	4	17	11	34	45
TOTAL	11	45	58	69	127

Fuente: Mena-Candelaria (2023) con base en información utilizada en el procesamiento de la información, suministrada por SimLab Academy®

EXPLICACIÓN DE VARIABLES Y PRESENTACIÓN DE DATOS

Cada grupo es un curso de una carrera de grado en administración de empresas en PR y RD, y en mercadeo en CR. En cada grupo se puede organizar un mínimo de dos hasta un máximo de 5 firmas simuladas (FS), de acuerdo con la cantidad de estudiantes que estén matriculados en el curso. Cada medición indica algún grado de resiliencia. Si la FS obtiene un valor mayor de ingreso generado positivo, indica que su resiliencia es mayor que otra que no tuvo ningún valor de ingreso generado, positivo. Si el valor menor de ingreso generado es positivo, es un indicador de mayor resiliencia que otra FS con valor menor negativo. La medición de las diferencias es un indicador importante de resiliencia, ya que indica que la FS fue capaz de generar una diferencia positiva entre el valor mayor y el valor menor de ingresos en un entorno igual a las demás.

El promedio positivo es un indicador aun mayor de resiliencia, ya que la FS fue capaz de tener, en promedio, un valor positivo. Además, la diferencia entre el promedio y la diferencia entre los valores mayor y menor es

otro indicador importante de resiliencia, ya que indica que la FS fue capaz, no solo de mantener un promedio positivo, sino de que dicho valor es mayor que la diferencia entre los valores mayor y menor de los ingresos generados. Es decir, fue capaz de mantener un promedio positivo y alto a lo largo de los años simulados.

Existen diferencias notables en las FS. Las FS de Costa Rica presentaron resultados inferiores a las de los otros dos países, solamente una FS logró una puntuación de 2 en la medición de resiliencia. Todas las demás solo lograron un valor positivo y una tuvo valor 0. En RD una FS logró los 5 puntos posibles y cuatro FS lograron 4 de 5, por lo que 5 de 17 FS (29 %) lograron resultados altos de resiliencia. En PR se presentaron los valores de mayor éxito. Se observó que tres FS lograron los 5 puntos posibles y tres lograron 4 de 5, por lo que 8 de 13 (61.5 %) del total de las FS observadas lograron importantes niveles de resiliencia.

A continuación, se presenta la medición del grado de correlación existente entre las variables utilizadas para medir la resiliencia y el valor logrado por las FS en generación de ingresos acumulados al final del ejercicio de simulación. De acuerdo con Dagnino (2014), se entiende en este reporte la correlación entre dos variables como una regresión lineal en donde la variabilidad total tiene dos partes: la variabilidad total de Y, y la variabilidad de Y que es explicada por la variable X. Se parte del supuesto de que el coeficiente de determinación es una buena medida de dicha relación, en donde el coeficiente de determinación se calcula de la siguiente forma: $r^2 = XY^2 / ((XX)(YY))$. Para determinar si existe una correlación entre el índice predictor de la resiliencia y los resultados obtenidos por los participantes observados, se seleccionó la suma de los ingresos

después de los impuestos generados por cada firma simulada después de 9 o 10 años de simulación.

Los hallazgos en los resultados obtenidos muestran que existe una relación positiva entre el índice predictor de la resiliencia y los resultados obtenidos al finalizar el uso del simulador. La correlación entre estas variables con respecto a los grupos estudiados de los distintos países demostró particularmente que en Puerto Rico la experiencia del manejo de empresas y situaciones virtuales a través del simulador fortalecieron el sentido de resiliencia manifestado por el ingreso neto al finalizar el ejercicio. Este hallazgo se demostró con un coeficiente de correlación múltiple de 99 %, al igual que su R^2 de 99 %. Las variables utilizadas para esta medición fueron el ingreso neto luego de impuestos de los ejercicios de todos los grupos. Los datos demuestran que no importan las situaciones o las adversidades que los grupos enfrentaron, todos pudieron establecer estrategias para vencerlas y finalizar el año de operaciones con ganancias. Cabe señalar que los grupos de cada país estuvieron expuestos a estas adversidades para poder hacer una medición y análisis, pero las decisiones y los planes estratégicos fueron la diferencia en los resultados.

La variable independiente fue el ingreso acumulado al final de la simulación y las variables independientes fueron la diferencia, el promedio y la diferencia del promedio y la diferencia. El valor de R^2 resultante es muy alto (0,9948), lo que indica que la resiliencia está directamente relacionada con la capacidad de las FS de generar ingresos. El valor que estima el grado de correlación entre las variables utilizadas para medir la resiliencia y los ingresos acumulados al final de la simulación ($R^2 = 0,9948$) lleva a aceptar la hipótesis

planteada (H1). Existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los grupos observados, según el país, donde PR presentó el resultado de mayor nivel de éxito (8 de 13 FS, equivalente al 61.5 % que lograron niveles altos de resiliencia); RD quedó en segundo lugar (5 de 17, equivalente al 29 %). En el caso de CR, ningún grupo observado logró obtener niveles altos de resiliencia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados de esta investigación mantienen varias implicaciones para la academia y la práctica. En la academia, se puede validar que el uso de nuevas estrategias de enseñanzas apoya la formación y la capacitación de los estudiantes para maximizar y aplicar su desempeño a otro nivel. Mediante el análisis de resultados se puede observar cómo los estudiantes desarrollan el nivel de resiliencia durante el manejo de algunas de las empresas virtuales; en algunas firmas simuladas, permaneció con un nivel 5. Las razones que explican el porqué los grupos logran mayor grado de resiliencia no se investigaron en este estudio. Sin embargo, es un tema interesante para futuras investigaciones para tener otras determinantes o concluyentes sobre los resultados. Por ejemplo, se podrían relacionar con el nivel de motivación de estudiantes y coordinadores; el nivel de preparación técnica y en competencias blandas puestas en práctica durante la simulación; la pertinencia de los programas curriculares recibidos, entre otros.

El uso del simulador *SimLab Academy*® para medir la resiliencia de los estudiantes frente a los retos del escenario de la simulación es un mecanismo adecuado para determinar la capacidad que tienen los futuros

profesionales frente a situaciones similares a las que enfrentarán en su vida real. En la práctica, le provee al estudiante experiencias que son base de la formación y la motivación para emprender o desarrollar negocios.

Los resultados de altos niveles de correlación entre las variables que se han relacionado para medir la resiliencia en relación con la capacidad para generar ingresos, ingreso mayor y menor, diferencia entre ambos, promedio, diferencia entre promedio y la diferencia de ingresos mayor y menor, por lo que se puede dar por aceptada la hipótesis planteada en esta investigación. Es decir, que la resiliencia es un factor determinante para la capacidad de generación de ingresos por parte de los estudiantes agrupados en firmas simuladas que utilizan el simulador *SimLab Academy*® en los cursos observados en PR, RD y CR.

REFERENCIAS

- Arroyo, M., y Álvarez, R. (2016). SimLab Guía del usuario. Ecosistema Emprendedor SimLab. <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1Q438PFXT-29DSYX5-2PZ1/PAIS%20SIMULADO.cmap>
- Bustamante, A., y Pineda, M. (2017). La resiliencia como factor de éxito en el emprendimiento. *Revista de Investigación Académica*, 10, 45-56.
- Calvo, L. (2009). *Familia, resiliencia y red social*. Buenos Aires: Espacio.
- Cyrulnik, B. (2004). *El realismo de la esperanza*. Gedisa.

Dagnino, J. (2014). Correlación. *Rev Chil Anest*, 43, 150-153. http://www.sachile.cl/upfiles/revistas/54e63a1a778ff_15_correlacion-22014_edit.pdf

Dalziell, E. P., & McManus, S. T. (2004). *Resilience, Vulnerability, Adaptive Capacity: Implications for System Performance*. International Forum for Engineering Decision Making (IFED), Stoos, Switzerland, December 5-9, 2004.

Gallopín, G. C. (2006). Linkages Between Vulnerability, Resilience, and Adaptive Capacity. *Global Environmental Change*, 16(3), 293-303.

González Mesa, G., y Vázquez Amigo, I. (2018). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*.

Jiménez, L., y Morales, M. (2019). La resiliencia y su relación con el éxito en el mundo laboral. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 32, 67-78.

Jolonch, X., y Ferreira, S. (2016). ¿De qué están hechos nuestros emprendedores? *Universidad & Empresa*, 179-189. <http://www.redalyc.org/pdf/1872/187244133011.pdf>

Kalbermatter, M., Goyeneche, S., y Heredia, R. (2006). *Resiliente. Se nace, se hace, se rehace*. Córdova: Brujas.

Konetes, G. (2010). The Function of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Educational Virtual Games and

Simulations. University of Pennsylvania, Indiana.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?>

LaVerde-Verástegui, G. L., y Rivera-Rodríguez, H. A. (2017). La disrupción: El punto de partida de la resiliencia o del fracaso empresarial (Reflexiones desde la ingeniería). *Revista Espacios*, 38(7).

Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71, 543-562.

Manciaux, M. (2003). La reconstruction des adolescents: le concept de résilience. *Sauvegarde de l'Enfance*, 58(4-5), 125-128.

Masten, A. S. (2011). Resilience in Children Threatened by Extreme Adversity: Frameworks for Research, Practice, and Translational Synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506.

McManus, S., Seville, E., Brunson, D., Vargo, J. (2007) Resilience Management: A Framework for Assessing and Improving the Resilience of Organizations.

Miettinen, R. (2010). The Concept of Experiential Learning and John Dewey's Theory of Reflective Thought and Action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72. <https://doi.org/10.1080/026013700293458>

Ortiz-García, P. (2016). Actitud emprendedora de los jóvenes españoles en un contexto de crisis. *Revista*

de Ciencias Sociales, 139-152. <https://doi.org/10.5377/rcs.v0i18.2913>

Osorio P., A., Ángel, M., y Franco, A. (2012). El uso de simuladores educativos para el desarrollo de competencias en la formación universitaria de pregrado. *Revista Q*, 7(13), 1-23.

Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 1-13. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/991/886>

Rutter, M. (2012). Resilience as a Dynamic Concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>

Santos, R. (2014). La resiliencia [Vídeo]. Instituto Español de la Resiliencia. <https://www.youtube.com/watch?v=DQ--AglmJVI>

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Sanchis, R., y Poler, R. (2011). *Medición de la resiliencia empresarial ante eventos disruptivos. Una revisión del estado del arte*. Centro de Investigación en Gestión e Ingeniería de Producción (CIGIP), Universidad Politécnica de Valencia.

Recepción: 31 de marzo de 2023 ♦ Aceptación: 18 de septiembre de 2023

PRÁCTICAS DE RECURSOS HUMANOS DETERMINANTES PARA ATENDER LOS RETOS DE LA RETENCIÓN DE EMPLEADOS CAUSADOS POR EL EFECTO POST PANDEMIA EN PUERTO RICO

Zulma I. Medina Rivera, Ph.D.

Catedrática

División de Negocios, Turismo y Emprendimiento
Universidad Ana G. Méndez, Recinto de Carolina
medinaz1@uagm.edu

 <https://orcid.org/0000-0001-6380-5533>

Rosaliz Santiago Ortega, D.B.D.

Catedrática Asociada

División Negocios, Turismo y Emprendimiento
Universidad Ana G. Méndez, Recinto de Carolina
rosantiago@uagm.edu

 <https://orcid.org/0000-0001-6767-5641>

RESUMEN

A través de este artículo se pretende reflexionar sobre los cambios y las situaciones de inestabilidad en el entorno de las organizaciones y cómo estos han afectado el mercado laboral en Puerto Rico causado por la pandemia del COVID-19. Se destaca la importancia de evaluar las prácticas y los sistemas de recursos humanos existentes para que puedan contribuir en la retención de empleados, pues estos son los talentos necesarios para el éxito de una organización.

PALABRAS CLAVE: retención de empleados, prácticas de recursos humanos, pandemia COVID-19

ABSTRACT

This article aims to reflect on the changes and situations of instability within the environment of organizations and how these have affected the labor market in Puerto Rico caused by the COVID-19 pandemic. It highlights the importance of evaluating existing HR practices and systems so that they can contribute to employee retention, as these are the talents that can contribute to the success of a company.

KEYWORDS: employee retention, HR practices, COVID-19 pandemic

INTRODUCCIÓN

LA MAYORÍA DE LOS países del mundo han sido afectados por diferentes razones que han provocado cambios en los entornos internos y externos de las empresas. La pandemia del COVID-19, los avances tecnológicos, los problemas económicos, los desastres naturales, los cambios sociodemográficos, el envejecimiento de la población y los cambios en las preferencias de la sociedad, entre otros, son factores que contribuyen a la inestabilidad en el entorno de las organizaciones y también han afectado el mercado laboral en Puerto Rico.

Un impacto significativo de un entorno caracterizado por la inestabilidad y el cambio es la transformación tanto de la demanda como de la oferta de trabajadores en el mercado laboral (Agus y Selvaraj citado en Rokhman y Ahamed, 2021; Azzouzi y Makkaoui, 2022; Gelencsér et al., 2023; King y Tang, 2018; ManpowerGroup, 2022a). Si bien es cierto que en situaciones como las antes descritas suele existir una gran oferta de talentos que tiende a beneficiar a las organizaciones, estas tienen que flexibilizar sus sistemas y sus prácticas para administrar los recursos humanos. Estas situaciones del entorno no

garantizan que los talentos necesarios en una empresa estén disponibles o que existan en el mercado laboral cuando se requieran (Cherif, 2020; Gelencsér et al., 2023). Es necesario que después de finalizada la pandemia del COVID-19, asegurar el talento que ya existe en la organización y fomentar prácticas relacionadas con el recurso humano que fortalezcan el compromiso con las metas de la organización.

TRASFONDO DEL PROBLEMA

La retención de empleados constituye uno de los principales retos y asuntos de mayor relevancia en el mercado laboral actual. Diversidad de estudios demuestran que la pandemia del COVID-19 y sus variantes acrecentó problemas ya existentes y que se relacionan con la escasez de talento, la limitación de talento capacitado con destrezas específicas y el alto volumen de renuncias voluntarias, y la competencia feroz por los talentos a nivel global y local. Para el área de Recursos Humanos, la evaluación de las estrategias de retención de empleados utilizadas y la certeza de que estas constituyen una tarea vital para la continuidad exitosa de cualquier organización (AON, 2023; Azzouzi y Makkaoui, 2022; Luchi y Margoto, 2023; SHRM, 2022).

Cuando se analizan diferentes estudios estadísticos como la *Encuesta de Grupo Trabajador* desarrollada por el *Departamento del Trabajo y Recursos Humanos* (Departamento del Trabajo y Recursos Humanos, 2021), se puede evidenciar que en Puerto Rico existe un problema de demanda y oferta de trabajadores. De acuerdo con los resultados de ese estudio, el estimado del grupo trabajadores (sin incluir los que trabajan en épocas de temporadas) o la tasa de participación para enero 2020

fue de 1,056,000 empleados. Este dato representa una reducción de 10,000 personas al compararlo con diciembre 2019 (1,066,000). Por su parte, la tasa de participación de personas en la fuerza laboral para enero 2020 se ubicó en 39.5 %. Esta representó una baja de 0.5 punto porcentual si se compara con diciembre 2019 (40.0 %) y de 0.7 punto porcentual en relación con enero 2019 (40.2 %).

Según el Banco Mundial (2021), la tasa de participación de la fuerza laboral fue de 65.3 %. En el *Informe de Análisis Económico para Puerto Rico* publicado por el Departamento del Trabajo y Recursos Humanos (2022) correspondiente al año programático 2021-2022, se establece que, de los datos analizados a nivel local y federal, el mercado laboral y la economía muestran una tendencia positiva. El informe presenta una tasa de participación laboral promedio de 43.9 % para el año fiscal 2022, lo que representa el porcentaje más alto desde el año fiscal 2010 (Notiséis 360, 2022). La tasa de participación no ajustada estacionalmente en julio de 2023 se ubicó en 43.4 %. Esto contrasta con el más reciente informe sobre la tasa de participación donde se presenta un incremento de 0.9 punto porcentual y de 1.6 puntos porcentuales en comparación con los estimados de junio de 2023 (42.5 %) y julio de 2022 (41.8 %), respectivamente (Departamento del Trabajo y Recursos Humanos, 2023).

Según la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT, 2020), la tasa de participación de la fuerza laboral a nivel mundial fue de un 58.7 % en el 2020 y 52.4 % para el año 2021 (Banco Mundial, 2021). Al comparar estos datos con la tasa en Puerto Rico se puede observar que, aunque existe una mejoría porcentual, aún hay un rezago

evidente en este criterio. Esta situación es de importancia para las empresas, ya que la tasa de participación en la fuerza de trabajo es un indicador de la proporción de la población en edad de trabajar de un país que participa activamente en el mercado de trabajo (activo en el trabajo o en búsqueda de empleo). También, los datos reflejan la magnitud de la oferta de mano de obra disponible en un momento dado para participar en la producción de bienes y servicios, con respecto a la población en edad de trabajar (OIT, 2020).

Además, de una tasa de participación considerablemente baja, Puerto Rico también presenta una reducción considerable de su población, principalmente por el éxodo masivo de personas aptas para trabajar en los Estados Unidos antes y después de la Pandemia. Esta situación tan delicada puede haber comprometido la fuerza laboral presente y quizás futura del país. El estudio *PR Industry Turnover Report "Impact and Implications of Staff and Client Turnover"* (Gould+Partners, 2019), establece que la tasa de rotación de empleados en la isla para el 2019 fluctuaba entre el 20 % y el 24.5 % para empresas pequeñas y grandes, respectivamente. Estas tasas son un poco mayores a otras regiones de los Estados Unidos que alcanzaron un 22.9 % en promedio (Gould+Partners, 2019). Esto contrasta con el informe de *Puerto Rico HR Trends* (SHRM, 2022), donde se demuestra que la rotación voluntaria de empleados (empleados que renuncian a la empresa) ha incrementado desde el 2019 hasta el 2022. Según los datos del estudio la tasa de rotación voluntaria en todos los tipos de empleos para el 2019 era del 10 % y de 19 % para el 2022, lo que demuestra un incremento porcentual significativo para la mayoría de las organizaciones.

En la encuesta titulada *Job Openings and Labor Turnover (JOLTS)* del *Bureau of Labor Statistics* se presentaron los siguientes resultados relacionados con la rotación de empleados en la fuerza laboral: (1) las renunciaciones representaron el 44.6 % de las separaciones de empleados; (2) otras separaciones aumentaron en el 2020 a 4.2 millones. La tasa anual de separaciones totales para 2020 fue del 57.3 %. Las tasas anuales para los componentes de las separaciones totales fueron de 25.5 %; para los abandonos, 28.8 %; para los despidos y descargas, así como para otras separaciones, 2.9 % (*United States Department of Labor, 2021*). La misma encuesta para el 2022 confirmó que esta tendencia continúa, pues las renunciaciones y las separaciones voluntarias de empleados aumentaron a 4.16 millones (100,000 al mes) en los Estados Unidos (*United States Department of Labor, 2022*). Estos datos reflejan que el problema de retención de empleados es complejo, actual y ha aumentado desde la pandemia del COVID-19.

RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LAS EMPRESAS

Puerto Rico, como en otras partes del mundo, tiene el reto para retener empleados porque este problema es real y actual, ya que la incapacidad de retener empleados es costosa para las organizaciones y está relacionada negativamente con la eficacia y el éxito organizacional (Memon et al., 2018). En la encuesta *Talent 2020: Surveying the Talent Paradox from the Employee Perspective* desarrollada por la compañía *Deloitte Consulting LLP* y *Forbes Insights* (Deloitte Insight, 2020) se entrevistó a 560 empleados de prácticamente de todas las principales industrias y regiones globales. Entre los resultados se encontró que poco más de una cuarta parte de todos los encuestados, 26 %, mayores de 31 años, informaron que

planean dejar sus empleos actuales en algún momento del próximo año. En la *Encuesta de Escasez de Talento del Grupo de Trabajo* de 2016, 2017 y 2018 en la que el 47 % y el 40 % de los participantes afirmó que la pérdida de empleados es un reto mayor y el 29 % es preocupante, por la dificultad de encontrar reemplazo para esa pérdida de talentos (Departamento del Trabajo y Recursos Humanos, 2020; SHRM, 2018). Esta tendencia se incrementó con la Pandemia y en la actualidad supone un problema global que afecta a diversas industrias en diferentes regiones y países de todo el mundo (Agus y Selvaraj citado en Rokhman y Ahamed, 2021; Cherif, 2020; Luchi y Margoto, 2023).

En diversas encuestas e investigaciones se destaca la importancia que tiene para las organizaciones y el área de recursos humanos desarrollar estrategias dirigidas a atraer y retener talentos (ManpowerGroup 2020; 2021; 2022b). La investigación de ManpowerGroup para el 2020, realizada a 14.000 personas en 15 países, reveló que el 54 % de las compañías a nivel global reportan escasez de talento que representa la cifra más alta en más de una década. La misma investigación realizada en el 2021, reveló que el 69 % de las compañías a nivel global tiene dificultades para encontrar los perfiles que necesita, el pico máximo en 15 años (ManpowerGroup, 2021). Por su parte, la investigación de 2022 estableció que la escasez de talento es uno de los principales problemas para las empresas y el área de recursos humanos (ManpowerGroup, 2022a). Estos datos refuerzan el hecho de que entre los principales factores que impactan la fuerza laboral actual se encuentra la dificultad continua en atraer y retener empleados (AON, 2023).

La contribución de la gestión de recursos humanos al desempeño de las organizaciones se ha debatido en la literatura y varios académicos han enfatizado en la necesidad de ver las prácticas de las gestiones que se realizan desde una perspectiva estratégica (Azzouzi, y Makkaoui, 2022; Bouzakhem, et al., 2023; Cherif, 2020; de Amorim, et al., 2023). La crisis global provocada por la pandemia de COVID-19 llevó a muchas empresas a adoptar nuevas prácticas gerenciales y a cambiar las operaciones para cumplir con las restricciones para contener la propagación del virus establecidas en los diferentes países.

La pandemia de COVID-19 también impuso desafíos a la función de Recursos Humanos. Desde esta perspectiva, las prácticas y las políticas de recursos humanos se convirtieron en pieza clave para las estrategias de supervivencia y competitividad de las empresas (de Amorim et al., 2023; Gelencsér et al., 2023; Luchi y Margoto, 2023). De acuerdo con el artículo *Get Ready for the Top 5 HR Trends in 2023* (AON, 2023), la integración de los programas y de prácticas que se generan en el área de Recursos Humanos son cruciales para el logro de los planes estratégicos especialmente en ambientes de inestabilidad y transformación de la fuerza laboral.

A través del tiempo, algunas prácticas de recursos humanos que se mencionan como efectivas para retener y para promover el desempeño de los empleados son: el reclutamiento, el adiestramiento, la participación y la compensación (Aboramadan et al., 2020; Gelencsér et al., 2023). Otros estudios demostraron el impacto significativo de las prácticas de gestión de recursos humanos en la selección, el adiestramiento y la compensación para la retención y el desempeño de los empleados.

Según Uma et al. (2017), el éxito de una empresa depende en gran medida del desempeño de sus recursos humanos y enfatizan en el desarrollo de las habilidades de los empleados. Jacobs y Roodt (2019) realizaron una investigación para probar dos modelos predictivos diferentes para explicar la *intención de rotación* y el *rendimiento individual* de los empleados en la industria sudafricana (SA) BPS. En el estudio se recibieron 487 respuestas y se realizó el análisis de datos multivariantes que se llevó a cabo desde una perspectiva exploratoria para explicar retrospectivamente las relaciones en los modelos estructurales. Se encontró que el modelo de proceso de mejora del desempeño individual se da a través del uso de prácticas de recursos humanos. En el caso de Malasia, se encuestaron 202 enfermeras de cuatro hospitales privados. Los datos se analizaron mediante estadísticas descriptivas, correlación de Pearson, análisis de factores confirmatorios y modelado de ecuaciones estructurales. Se encontró que entre los factores que más contribuyen a que el empleado decida permanecer en la empresa están la manera en definir los puestos o el diseño del trabajo y el contexto de este, así como el balance entre la vida personal y el trabajo. En conclusión, si los empleados se sienten felices, quieren permanecer en la organización (Aboramadan et al., 2020).

En un estudio más reciente, se encontró que la función de recursos humanos contribuye a que las organizaciones cultiven modelos flexibles en sus prácticas y en sus sistemas gerenciales. De acuerdo con la literatura, se deben adaptar las estrategias que sirvan para atender el tema de atraer y de retener la fuerza laboral cuyas preferencias han sido alteradas después del evento de la pandemia del COVID-19. Esto implica invertir en capacitación y desarrollo para hacer crecer la fuente de talento;

ayudar a las personas a seguir adelante o a avanzar a nuevos puestos de trabajo dentro o fuera de la organización; crear comunidades de talento que trasciendan la organización; y atraer el talento que no puede ser desarrollado dentro de la empresa (ManpowerGroup; 2022a).

En la investigación realizada en Karachi, Pakistán, se estudiaron las prácticas de selección de empleados que contribuyen a elegir el candidato más adecuado para la organización, las prácticas de compensación que fomentan la motivación de los empleados y las prácticas de desempeño organizacional, capacitación y desarrollo para mejorar sus habilidades y conocimientos que le permitan lograr un crecimiento a largo plazo (Basnyat y Chi Sio, 2019; Qasim y Rashidi, 2018). En este caso, se analizaron los datos de una muestra de 110 respuestas de una empresa. El método de análisis de factores confirmatorios se empleó para evaluar la confiabilidad y la aptitud del modelo de medición, y el modelado de ecuaciones estructurales se aplicó para probar las hipótesis propuestas. Los hallazgos empíricos apoyaron el hecho de que las prácticas de recursos humanos que promueven el compromiso estimulan las actitudes y comportamientos positivos de los empleados mediante la construcción de un fuerte vínculo entre el empleado y la organización para lograr sus objetivos.

En una encuesta realizada por la Sociedad para la Gerencia de Recursos Humanos (SHRM, 2022), en conjunto con la empresa de consultoría AON, se encontró que la atracción y la retención de empleados después de la pandemia del COVID-19 todavía es uno de los principales retos en el mercado laboral a nivel global. En los resultados se destaca que la competencia por el talento sigue es feroz y que en Puerto Rico la mayoría de las

organizaciones tienen dificultades para reclutar y para retener empleados de todo tipo. De los datos se desprende que gestionar las políticas y las prácticas para atraer y para retener empleados desde la compensación, el bienestar y la cultura organizacional son vitales para la continuidad y el éxito de las organizaciones.

En cuanto a la compensación de empleados, el enfoque debe ser uno de recompensa total en el que se enfatice no únicamente los salarios competitivos sino en los beneficios y en los incentivos, tanto económicos como no económicos. Según la encuesta de SHRM (2022), en el mercado de Puerto Rico, las empresas utilizan estrategias más allá de la compensación, porque el aumento de los planes de compensación no representa una estrategia sostenible a largo plazo.

Este estudio coincide con otras investigaciones que se presenta la adopción de estrategias, tales como: el desarrollo de programas para gestionar la inclusión y la diversidad, invertir en el bienestar de los empleados, desarrollar programas para fortalecer la cultura de la organización, promociones de empleados y desarrollo de nuevas destrezas de trabajo (reskilling). Además, se mencionan que hay que mejorar los programas de adiestramiento y desarrollo, la continuación de un formato híbrido y acuerdos flexibles de trabajo y la otorgación de bonos (diferidos, por referido, de contratación), entre otros incentivos. Los datos también demuestran que las organizaciones han comprendido que la compensación es un acercamiento importante, pero no puede ser la única estrategia ante un problema tan complejo como lo es la retención de empleados (AON, 2023; Bouzakhem et al., 2023; Luchi y Margoto, 2023; SHRM, 2022).

Las investigaciones presentadas permiten comprender los diferentes acercamientos para la retención de empleados adoptados antes y después de la Pandemia. Además, hay que resaltar la gran relevancia del tema para las organizaciones y el área de Recursos humanos. La crisis tuvo el efecto de acelerar y de aumentar el impacto de las prácticas antes descritas en el éxito y en la supervivencia de las organizaciones (AON, 2023; SHRM, 2022).

CONCLUSIONES

En Puerto Rico, aunque se han llevado a cabo investigaciones en el ámbito de recursos humanos, no hay estudios que documenten las prácticas que promuevan el compromiso de los empleados y que analicen su correlación con la retención del personal y la percepción del rendimiento en las organizaciones. Por consiguiente, es importante ampliar la discusión sobre este tema.

Los sistemas de recursos humanos influyen en la retención de empleados al asegurar un proceso de reclutamiento y de selección efectivo, ofrecer oportunidades de desarrollo profesional, proporcionar compensaciones y beneficios competitivos, fomentar una cultura y un clima laboral positivos, y gestionar el desempeño de manera efectiva. Estas prácticas contribuyen a aumentar la satisfacción y el compromiso de los empleados, lo que a su vez reduce la rotación de personal.

IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA

Finalmente, los profesionales de recursos humanos deben atender la nueva realidad de las empresas y el mundo laboral. Para ello es clave realizar los esfuerzos

necesarios para entender las necesidades y el deseo de las personas para atraer, comprometer y retener al mejor talento, mientras otros intentan hacer lo mismo en un mercado laboral restringido. Esto requiere revisar y repensar las practicas existente, especialmente aquellas dirigidas a retener sus empleados.

De acuerdo con lo expuesto en este artículo, es necesario priorizar y fomentar en las organizaciones las siguientes prácticas:

- La implementación del trabajo flexible (horario flexible, trabajo *on-line* o remoto, videoconferencias y medidas para balancear la vida personal y el trabajo) y el diseño del trabajo de tal manera que los empleados puedan optimizar sus destrezas y fortalezas para obtener más calidad en el trabajo.
- La organización debe asegurarse de ofrecer a sus recursos humanos propuestas y planes para que puedan comprometerse y así asegurar la estabilidad financiera y económica en el empleo.
- El área de Recursos Humanos debe adoptar programas que promuevan la inclusión y la diversidad de la fuerza laboral, invertir en el bienestar de los empleados, desarrollar programas para fortalecer la cultura organizacional, fomentar la promoción de empleados y el desarrollo de nuevas destrezas de trabajo (*reskilling*) para que los buenos empleados quieran permanecer en la organización.

- Establecer programas de adiestramiento a todo el personal en puestos claves de la empresa tendrá un efecto positivo en la carrera de estos empleados.

La literatura revisada contribuye a destacar la importancia y el rol central de las prácticas y las políticas de recursos humanos en el establecimiento y en el logro de las estrategias para atraer y retener talentos. Los empleados que permanecen son aquellos que contribuyen con su esfuerzo al éxito de una organización (Azzouzi y Makkaoui, 2022; AON, 2023; Bhalla y Giri, 2014; de Amorim et al., 2023; Gurbuz y Mert, 2011; Luchi y Margoto, 2023; Sánchez et al., 2015; Triguero et al., 2012).

REFERENCIAS

Aboramadan, M., Albashiti, B., Alharazin, H., & Khalid, A. (2020). Human Resources Management Practices and Organizational Commitment in Higher Education: The Mediating Role of Work Engagement. [Organizational commitment in higher education] *The International Journal of Educational Management*, 34(1), 154-174. doi:<https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2019-0160>

AON (2023). *Get Ready for the Top 5 HR Trends in 2023*. <https://www.aon.com/en/insights/articles/get-ready-for-the-top-5-hr-trends-in-2023>

Azzouzi, R. E., & Makkaoui, M. (2022). *Effects Of a Pandemic on Human Capital Management: Post-Covid-19 Employee Management & Development*.

Varazdin: Varazdin Development and Entrepreneurship Agency (VADEA). <https://www.proquest.com/conference-papers-proceedings/effects-pan-demio-on-human-capital-management-post/docview/2673379887/se-2>

Basnyat, S., & Chi Sio, C. L. (2019). Employees' Perceptions on the Relationship Between Human Resource Management Practices and Employee Turnover. *Employee Relations*, 42(2), 453-470. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/ER-04-2019-0182>

Bhalla, J., & Giri, P. K. (2014). The Impact of Human Resource Management Practices on Turnover and Productivity. *Journal of Organization and Human Behaviour*, 3(1)

Bouzakhem, N., Farmanesh, P., Zargar, P., Ramadan, M., Baydoun, H., Daouk, A., & Mouazen, A. (2023). Rebuilding the Workplace in the Post-Pandemic age Through Human Capital Development Programs: A Moderated Mediation Model. *Administrative Sciences*, 13(7), 164. doi:<https://doi.org/10.3390/admsci13070164>

Banco Mundial (2021). Organización Internacional del Trabajo, base de datos de Indicadores principales sobre el mercado laboral. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SL.TLFACTI.ZS>

Cherif, F. (2020). The Role of Human Resource Management Practices and Employee Job Satisfaction in Predicting Organizational Commitment in Saudi Arabian Banking Sector. *International Journal of*

Sociology and Social Policy, 40(7-8), 529-541. DOI:
<https://doi.org/10.1108/IJSSP-10-2019-0216>

de Amorim, W., da Cruz, M., Sarsur, A., Fischer, A., Lima, A., & Bafti, A. (2023). The Intricate Systemic Relationships Between the Labor Market, Labor Relations, and Human Resources Management in a Pandemic Context. *Revista de Administração de Empresas*, 63(1), 1-19. doi:<https://doi.org/10.1590/S0034-759020230103x>

Deloitte Insights (2020). *Talent 2020: Surveying the Talent Paradox from the Employee Perspective*. <https://www2.deloitte.com/us/en/pages/human-capital/topics/talent.html>

Departamento del Trabajo y Recursos Humanos de Puerto Rico. (2020). *Encuesta del grupo trabajador*. www.dtrh.go.pr

Departamento del Trabajo y Recursos Humanos de Puerto Rico. (2022). *Puerto Rico Economic Analysis Report, PY 2021-2022* <https://www.mercadolaboral.pr.gov/lmi/pdf/IPC/2022/Puerto%20Rico%20Economic%20Analysis%20Report.pdf>

Departamento del Trabajo y Recursos Humanos de Puerto Rico. (2023). *Encuesta del Grupo Trabajador*. www.mercadolaboral.pr.gov

Gelencsér, M., Szabó-Szentgróti, G., Zsolt Sándor Kőműves, & Hollósy-Vadász, G. (2023). The Holistic Model of Labour Retention: The Impact of Workplace Wellbeing Factors on Employee Retention.

Administrative Sciences, 13(5), 121. doi:<https://doi.org/10.3390/admsci13050121>

Gould+Partners. (2019). *PR Industry Turnover Report*. Gould+Partners. <https://www.gould-partners.com>

Gurbuz, S. y Mert, I. (2011). Impact of the Strategic Human Resource Management on Organizational Performance: Evidence from Turkey. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(8), 1803-1822.

Jacobs, C. T. y Roodt, G. (2019). Predictive Performance Models in the South African Business Process Services Industry. *SA Journal of Industrial Psychology*, 45. doi:<http://dx.doi.org.nuc.idm.oclc.org/10.4102/sajip.v45i0.1493>

King, B. y Tang, C.M.F. (2018). Employee Preferences for Industry Retention Strategies: The Case of Macau's 'Golden Nest Eggs'. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 1-26. <https://doi.org.nuc.idm.oclc.org/10.1080/15256480.2018.1429343>

Luchi, R., Vasconcelos, K., & Margoto, J. B. (2023). HR Practices in the Covid-19 Pandemic. *Revista Pensamento Contemporâneo Em Administração*, 17(1), 107-122. doi:<https://doi.org/10.12712/rpca.v17i1.57090>

Notiséis 360. (2022). Se registra histórico aumento de la participación laboral en Puerto Rico. <https://wipr.pr/se-registra-historico-aumento-de-la-participacion-laboral-en-puerto-rico#:~:text=La%20t>

asa%20de%20participaci%C3%B3n%20laboral,1
9%20y%20a%20pesar%20de%20la

ManpowerGroup. (2020). *Para cerrar la brecha de las habilidades: Conoce lo que los trabajadores quieren. Escasez Talento*. https://www.manpowergroup.com.ar/wps/wcm/connect/manpowergroup/e3a82d8d-fee4-4145-b03a-c5346fd2b6d9/Escasez_de_talento_2020.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=ROOTWORKSPACE.Z18_2802IK010ORA70QUFIPQ192H31-e3a82d8d-fee4-4145-b03a-c5346fd2b6d9-n22BKmH

ManpowerGroup (2021). *Escasez talento 2021*. https://www.manpowergroup.com.ar/wps/wcm/connect/manpowergroup/33c17005-aa00-4682-856e-2db4a65f2174/Infografia_Escasez_de_talento_2021_final_compressed.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=ROOTWORKSPACE.Z18_2802IK010ORA70QUFIPQ192H31-33c17005-aa00-4682-856e-2db4a65f2174-nFtIP83

ManpowerGroup (2022a). *El gran aprendizaje. Tendencias aceleradas y urgencias renovadas: Análisis del panorama laboral 2022*. https://www.manpowergroup.com.ar/wps/wcm/connect/manpowergroup/6d7863b9-98d3-4a15-aa8c-2c328755b107/El_GranAprendizajeArgentina.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE.Z18_2802IK010ORA70QUFIPQ192H31-6d7863b9-98d3-4a15-aa8c-2c328755b107-n-tJXY9

ManpowerGroup (2022b). *Escasez global de talento*. <https://www.manpowergroup.com.ar/wps/wcm/connect/manpowergroup/d2c22427-9daa-4c85->

b31d-4233b3ace4f7/Paper+Escasez+de+talento
.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID
=ROOTWORKSPACE.Z18_2802IK01OORA70QUFIP
Q192H31-d2c22427-9daa-4c85-b31d-4233b3ace
4233b3ace4f7-0a3LtwO

Memon, M. A., Rohani, S., Nordin, S. M., Jun-Hwa, C., Hiram, T., & Chuah, F. (2018). Person-organization Fit and Turnover Intention: The Mediating Role of Work Engagement. *The Journal of Management Development*, 37(3), 285-298. <http://dx.doi.org.nuc.idm.oclc.org/10.1108/JMD-07-2017-0232>

Qasim, S., & Rashidi, Z. (2018). How to Retain Employees? Commitment Based Human Resource Practices as an Underpinning Trait that Promotes Job Embeddedness. *Global Management Journal for Academic & Corporate Studies*, 8(2), 9-20 URL: <https://gmjacs.bahria.edu.pk/index.php/ojs/article/view/58/44>

OIT (2020). Organización Internacional del Trabajo. <https://www.ilo.org/global/research/lang--es/index.htm>

Rokhman, W., & Ahamed, F. (2021). The Influence of Quality of Work Life and Islamic Work Ethics Towards Job Performance among SMEs' Employee. *Journal of Islamic Economics and Business*, 14(1). <https://journal.iainkudus.ac.id/index.php/IQTISHADIA/article/view/11729/pdf>

Sánchez, A. A., Marín, G. S., & Morales, A. M. (2015). The Mediating Effect of Strategic Human Resource Practices on Knowledge Management and Firm

Performance. *Revista Europea de Dirección y Economía De La Empresa*, 24(3), 138-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.redee.2015.03.003>

SHRM. (2018). Using Recognition and Other Workplace Efforts to Engage Employees. <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/research-and-surveys/documents/shrm-globoforceemployeeecognition%202018.pdf>

SHRM (2022). Puerto Rico HR Trends : Experts' Perspectives on HR trends 2022. <https://www.shrmp.org/wp-content/uploads/2022/12/SHRM-HR-TRENDS-2022-v5-1.pdf>

Triguero-Sánchez R., Peña-Vinces, J. C., González-Rendón, M., & Sánchez-Apellániz, M. (2012). Human Resource Management Practices Aimed to Seek the Commitment of Employees on the Financial and Non-financial (subjective) Performance in Spanish Firms: An Empirical Contribution. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*. 17(32): 18-34.

United States Department of Labor. (2021). Bureau of Labor of Statistic. <https://www.bls.gov/>

United States Department of Labor. (2022). Bureau of Labor of Statistic. <https://www.bls.gov/>

Uma, S., Aurolipy, & Madhusmita, D. (2017). Impact of HRM Practices on Job Satisfaction and Performance: An Empirical Study in Health Care Sector. *International Journal of Economic Research*, 14(29), 95-105.


Recepción: 13 de agosto de 2023 ♦ Aceptación: 17 de septiembre de 2023

INTEGRACIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: UNA MIRADA DESDE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA

Rosaliz Santiago Ortega, D.B.D.

Catedrática Asociada

División Negocios, Turismo y Emprendimiento
Universidad Ana G. Méndez, Recinto de Carolina
rosantiago@uagm.edu

 <https://orcid.org/0000-0001-6767-5641>

Zulma I. Medina Rivera, Ph.D.

Catedrática

División de Negocios, Turismo y Emprendimiento
Universidad Ana G. Méndez, Recinto de Carolina
medinaz1@uagm.edu

 <https://orcid.org/0000-0001-6380-5533>

RESUMEN

La inserción laboral de las personas con discapacidad ha sido una preocupación de muchos organismos internacionales que se manifiestan a través de políticas sociales y de empleo para esta población. En todos los países del mundo, la población con discapacidad enfrenta grandes desafíos para satisfacer sus necesidades básicas, ya que no es insertada integralmente en el mercado laboral, principalmente cuando presenta una condición adversa significativa. Actualmente, la responsabilidad social corporativa ha generado relevancia en las empresas, específicamente en el área de Recursos Humanos, por la importancia de la inclusión de las personas con discapacidad en diferentes puestos. Este artículo analiza la integración de las personas con discapacidad en el mundo laboral desde una perspectiva de responsabilidad social.

PALABRAS CLAVE: Personas con discapacidad, responsabilidad social corporativa, modelo de integración de personas con discapacidad

ABSTRACT

The successful insertion of people with disabilities into the work force has been a concern for many international organizations that advocate through social and employment policies for this population. In all countries of the world, populations with disabilities face great challenges to meet their basic needs, since they are not fully inserted into the labor market, especially when they present a significant adverse condition. Currently, corporate social responsibility has generated relevance in companies, specifically in the area of Human Resources, due to the importance of the inclusion of people with disabilities in different positions. This article analyzes the integration of people with disabilities in the work force from the perspective of social responsibility.

KEYWORDS: People with disabilities, corporate social responsibility, integration model for people with disabilities

INTRODUCCIÓN

LA GESTIÓN DE LOS recursos humanos debe estar fundamentada en la integración del capital humano donde se considere su diversidad desde cualquier perspectiva: edad, género, origen étnico, discapacidad, diferencias funcionales, orientación sexual y creencias, entre otras. El punto de partida en la integración de los recursos humanos son los principios morales propios de la responsabilidad social corporativa que incluyen valores como la libertad, la igualdad, la equidad, la solidaridad, el respeto y la diversidad (Córdova, 2020). El aspecto ético y moral del manejo de la diversidad parte de la premisa de que las organizaciones deben incorporar la responsabilidad social en sus objetivos, así como la igualdad en el ambiente de trabajo y brindar mayores oportunidades a

los sectores menos privilegiados de la sociedad (Miethlich & Šlahor, 2018). Este artículo analiza la integración de las personas con discapacidad en el mundo laboral desde una perspectiva de responsabilidad social corporativa.

DISCAPACIDAD Y EL MUNDO LABORAL

Según Vargas y Sánchez (2021, p. 1), *la población con discapacidad enfrenta numerosos desafíos al intentar suplir sus necesidades básicas debido a que no es insertada integralmente en el mercado laboral, principalmente cuando se tiene una condición adversa significativa. A nivel global, el 15 % de la población presenta algún tipo de discapacidad, pero a pesar de ello, son pocas las personas que pueden acceder o participar de actividades que mejoren su calidad de vida y lograr un bienestar integral (Galarza, 2020).*

Un estudio realizado por la *Organización Mundial de la Salud* (2023), reveló que se estima que mil millones de personas, que equivalen alrededor del 15 % de la población mundial, viven con algún tipo de discapacidad. De esa población, se estima que 470 millones aproximadamente están en edad para trabajar (Caso & Cabrera, 2023; Organización Internacional del Trabajo, 2023b). Sin embargo, las personas con discapacidad son excluidas de la fuerza laboral debido a las barreras sociales, los prejuicios y la discriminación. Por consiguiente, la *Organización Mundial de la Salud* reconoce la discapacidad como un problema mundial de salud pública y un asunto de derechos humanos.

La *Ley para personas con discapacidad*, conocida como *Americans with Disabilities Act* (ADA, por sus siglas

en inglés), ayuda a proteger los derechos civiles de las personas con discapacidades (U.S. Department of Justice, 1990). Esta ley puede ayudar a que las personas con discapacidades tengan igualdad de oportunidades en términos de empleo, de acceso a establecimientos públicos (lugares que están generalmente abiertos al público y que son usados por todas las personas), de transporte, de servicios que ofrece el gobierno estatales o locales y las telecomunicaciones.

Es importante destacar que la ley ADA brinda, además, protección a todas las personas que tengan condiciones físicas o mentales que limiten sustancialmente una o más de sus *principales actividades vitales*. Esto incluye a personas que con antecedentes de estas condiciones y también a aquellas que crean que las hayan tenido (U.S. Department of Justice, 1990). Entre las principales actividades vitales cubiertas por la ley ADA se encuentran la incapacidad de una persona para cuidarse por sí misma ni realizar tareas manuales, tener problemas para ver, oír, comer, dormir, caminar, estar de pie, levantar objetos, inclinarse, hablar, respirar, aprender, leer, concentrarse, pensar, comunicarse o trabajar, entre otras razones.

Pico y Torres (2017) establecen en su investigación, las personas con discapacidad tienen muy poca participación en el ámbito laboral, especialmente aquellas que tienen alguna condición muy significativa. Si el mercado laboral representa un ambiente áspero para dicha población, se requiere el compromiso y la sensibilización de las autoridades competentes, las empresas privadas, las organizaciones civiles y la misma sociedad para buscar la inclusión laboral de la persona con discapacidad (Hernández et al., 2017). Desafortunadamente, y a pesar de

los avances legislativos que reconocen los derechos de esta población, no existe un sentido de ética y de responsabilidad pública frente a una dimensión social para convivir con respeto y lograr la inclusión en el mundo laboral de las personas con discapacidad (Martínez, 2023).

Algunos estigmas que afectan la inclusión laboral de las personas con discapacidad están relacionados con la creencia que tienen los patronos de que estas tendrán una baja productividad en el entorno laboral. También se piensa que la discapacidad representa una carga adicional para la empresa porque requerirán una atención especial y que serán empleados irresponsables que se amparan en su discapacidad y vulnerabilidad para justificar el incumplimiento de sus labores. Otros expresan que hay que sobrecargar de tareas a las personas con discapacidad para que se esfuercen y demuestren que son eficientes y capaces de hacer las cosas. A todo esto, se añade la presión constante de tener que desvirtuar que son creencias limitantes y erradas (Martínez, 2023).

Según los datos del Instituto de Empleo y Discapacidad de la Universidad de Cornell (Erickson y von Schrader, 2020), se definen diferentes tipos de discapacidades, a saber:

- *Discapacidad ambulatoria* donde las personas que pueden usar sus miembros inferiores para sostenerse de pie y sus miembros superiores para manipular los apoyos (bastón, muletas y andadera, entre otros).
- *Discapacidad auditiva* se refiere a una persona sorda o con una dificultad seria para oír.

- *Discapacidad cognitiva* es una condición física, mental o emocional, donde la persona tiene dificultad seria para recordar, tomar decisiones o concentrarse.
- *Discapacidad de vida independiente* es debido a una condición física, mental o emocional, donde la persona tiene dificultad para hacer diligencias sola, tales como ir al consultorio de un médico o ir de compras.
- *Discapacidad de autocuidado* se basa en las dificultades que puede tener una persona para vestirse o bañarse.
- *Discapacidad visual* es cuando la persona es ciega o tiene alguna dificultad para ver, incluso cuando lleva espejuelos puestos.

Según el estudio de Erickson et al. (2020), la situación de personas con discapacidad en Puerto Rico alcanza el 21.7 %. De esta población, el 23.5 % son personas entre las edades de 21 a 64 años aptas para trabajar; en términos de género, el 22.2 % son mujeres y el 21 % son hombres. El porcentaje de las personas con discapacidad que no ocupa un puesto de trabajo, pero que activamente buscan empleo, fue de 7.5 %. Es importante destacar que en Puerto Rico una unidad familiar de tres personas con un ingreso medio anual igual o menor a \$19,985 está clasificada en el *nivel de pobreza*. El estudio reflejó que el ingreso medio anual de las personas con discapacidades en edad laboral fue de \$20,200, por lo que resalta que el 48 % de las personas con discapacidades en edad laboral viven bajo el nivel de pobreza. Estos resultados son importantes para poder establecer

programas de gobierno que atiendan a esta población, ya que se debe tomar en consideración que el empleo es un factor clave en la integración social y autosuficiencia económica de las personas con discapacidades en edad laboral.

Es necesario recalcar que la inserción laboral de personas con discapacidad es un asunto de derechos humanos. Puerto Rico cuenta con política pública que protege a las personas con discapacidad, pero las estadísticas demuestran los grandes retos que enfrenta esta población para poder conseguir empleo.

La inserción laboral permite a las personas con discapacidad mejorar sus condiciones de vida, mantener a su familia y apoyar al desarrollo del país a través de un trabajo productivo. Las personas con discapacidad conforman un grupo vulnerable y numeroso al que la sociedad ha mantenido habitualmente en conocidas condiciones de exclusión.

La integración social de las personas con discapacidad es un derecho constitucional y es importante que se eliminen las barreras que lo impiden. No obstante, muchas empresas han desarrollado políticas, prácticas e iniciativas que buscan respetar y apoyar los derechos y la inclusión de las personas con discapacidad como empleados, clientes, proveedores o miembros activos de la sociedad. Ante los datos presentados, es importante destacar que el *Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad* (2019) desarrolló una guía, específicamente dirigida al mundo empresarial, que permite a las empresas cumplir mejor con su función social y la inserción laboral de las personas con discapacidad.

APORTACIONES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Según la Organización Internacional del Trabajo (2023a), la inclusión de las personas con discapacidad al mundo laboral aporta una serie de ventajas competitivas a las empresas:

- Fomenta un entorno que promueve la dignidad y el respeto a todas las personas, lo que repercute en la reputación y en la percepción que se tiene de la empresa.
- Impulsa el respeto a la diversidad en las organizaciones y un mayor valor a la diferencia.
- Tiene un mayor acceso a personal cualificado con habilidades y capacidades diferentes.
- Aumenta la preparación para evitar la falta de cualificaciones o los problemas de oferta de personal.
- Disminuye la rotación laboral.
- Genera una mayor satisfacción y compromiso de los empleados.
- Mejora el trabajo en equipo, la productividad y la motivación del personal.
- Da una menor incidencia de riesgos para la salud y la seguridad de las personas trabajadoras.

- Permite acceder a un segmento de mercado ignorado y escasamente atendido que crece de acuerdo con la mayor expectativa de vida, lo que mejora la preparación de las empresas para afrontar el creciente mercado de personas adultas mayores.
- Fomenta la innovación en productos y servicios que pueden ser utilizados por una población de adultos mayores que necesitarán atender las discapacidades asociadas con la edad.
- Aumenta la diversidad de proveedores al contratar empresas cuyos propietarios o empleados puedan ser personas con discapacidad.

RETOS PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La integración de personas con discapacidad en las empresas se ve obstaculizada por diversas razones (Organización Internacional del Trabajo, 2023b). Entre ellas, se pueden mencionar las siguientes:

Obstáculos actitudinales. Son barreras históricas de actitud, que han provocado desigualdad de condiciones frente a situaciones sociales, como son el trabajo y la educación. Existen diversos mitos en el ámbito empresarial con respecto a la contratación de personas con incapacidades que refuerzan una cultura de discriminación. Algunos de los mitos son:

- No son capaces de utilizar ciertas herramientas o maquinaria, por lo que la empresa necesita invertir en dispositivos especiales que son muy costosos.

- El entorno del trabajo en la empresa se percibe como demasiado peligroso para estos empleados.
- Son poco cumplidores y faltan mucho al trabajo por enfermedad.

Discriminación. La discriminación por discapacidad se refiere a la falta de adaptaciones razonables para las limitaciones físicas o mentales de una persona y que es un postulante o un empleado, salvo que dichas adaptaciones provoquen una dificultad económica desmedida para la compañía (Organización Mundial de la Salud, 2023). Esta es la barrera de mayor peso, pues se fundamenta en los prejuicios que se han heredado a lo largo de la historia sobre las capacidades y las conductas que supuestamente tienen las personas con discapacidad. Estos prejuicios finalmente determinan las expectativas que se generan sobre ellas. A continuación, se destacan los tipos de discriminación:

- La *discriminación positiva* que es la acción de sobreprotección que finalmente deriva en una discriminación inconsciente. Una familia que tiene un hijo discapacitado y no lo deja salir a jugar con los vecinos a la calle por temor a que le pase algo, es una familia que estimula la dependencia de su hijo, perjudicándolo en su integración social.
- La *discriminación nociva* que es de carácter intencional e implica tratarla al discapacitado en forma diferente y de manera deliberada.

- La *discriminación sistemática*, también llamada de *impacto adverso* o *indirecto*, es la más compleja de todas y consiste en calificar al discapacitado como a cualquier otra persona. Un ejemplo de ello es tener una política empresarial que exige, por ejemplo, que todos los candidatos a un puesto deben pasar por un examen oral lo que perjudica a aquellos que son sordos o mudos.
- Barreras físicas o arquitectónicas significan *cualquier trabajo o impedimento que limite el acceso y la libre circulación de las personas en forma segura. Se clasifican en cuatro tipos: las urbanas, las de edificación, las de transportación y las de comunicación* (Coelho y Barroso, 2019, p. 255).
- Las *barreras educacionales* que implican la falta de enseñanza media, técnica o universitaria. La Organización Mundial de la Salud (2023) destaca que las políticas y las normas han sido insuficientes. La formulación de políticas no siempre tiene en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad y no se hacen cumplir las políticas y las normas existentes.
- Los *aspectos legales ambiguos* que se deben enfrentar en una acción conjunta entre las diferentes instancias públicas y privadas del país.

BENEFICIOS DE LA INTEGRACIÓN AL MUNDO LABORAL

Lograr la integración comunitaria de las personas con discapacidades es beneficiosa para la sociedad, pues

permite la participación plena en la vida y fomenta la igualdad en el trato sin importar la condición física o mental de los ciudadanos. Alcanzar esa inclusión es crucial para las empresas, ya que puede ser una parte fundamental de la cultura organizacional y de la responsabilidad social corporativa. Esa práctica inclusiva apoya a las personas con discapacidad y crea un lugar de trabajo de mayor aceptación y de apoyo para todos los empleados. A continuación, se presentan algunos de los beneficios que brinda la integración de personas discapacitadas al mundo laboral.

Beneficios personales y familiares. Las personas con discapacidad comienzan a tener la convicción de que su vida tiene sentido y sienten la necesidad de proponerse metas personales y sociales. Esto los motiva a caminar, a aprender a movilizarse solos y a mejorar su forma de comunicación. El trabajo da sentido a sus vidas y sienten que contribuyen a la sociedad versus el estigma tradicional de que son una carga para sus familias y para la sociedad. Tener un trabajo remunerado les permitirá satisfacer sus necesidades básicas y mejorar su calidad de vida.

Beneficios organizacionales. Integrar a personas con discapacidad trae beneficios concretos para las empresas porque pueden desarrollar un valor competitivo frente a sus clientes y a la sociedad, por lo que se acercan más a las necesidades reales de los distintos grupos de la población. Además, permite contar con personas que son constantes en su trabajo, presentan menos solicitudes de licencias, suelen ser puntuales y más productivos que los demás, a diferencia de la creencia popular que plantea que son personas poco productivas y enfermizas.

Beneficios sociales. Contratar a personas con discapacidad aumenta la masa productiva del país, al disminuir o erradicar la dependencia forzada que provoca la discriminación y las barreras de diversa índole. Por otro lado, el gobierno puede asignar los recursos económicos en otras áreas, ya que estas personas dejan de depender de los servicios de bienestar social gubernamental. Además, se cumple con el principio de normalización; es decir, al derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad. Estos reciben el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes como la educación, la salud, el empleo, el ocio, la cultura y los servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que al resto de la población.

CONCLUSIONES

Son muchas las empresas que reconocen que las personas con discapacidad son empleados productivos y confiables capaces de aportar beneficios al lugar de trabajo. Asimismo, consideran que una fuerza de trabajo diversa que integre a las personas con discapacidad es un activo importante. Para lograr la inclusión de las personas con discapacidad al mundo laboral, se requiere que las empresas planifiquen y adopten, como parte de su *responsabilidad social corporativa*, modelos de integración laboral de personas con discapacidad.

La inclusión de personas con discapacidad significa promover y garantizar su participación en la educación, en la formación y en el empleo, así como en todos los aspectos de la sociedad, además de brindarles el apoyo necesario y los acomodos razonables para permitir su participación (Organización Internacional del Trabajo, 2023a). De acuerdo con Vargas y Sánchez (2021), la

población con discapacidad tiene poca oportunidad laboral, aunque existen normas y leyes que amparan la inclusión con equidad y respeto, pero no se cumplen para beneficio de esta población. Es necesario sensibilizar a las autoridades y a la sociedad para hacer un compromiso de brindar oportunidades laborales a las personas con discapacidad. Ellos necesitan sentirse realizados, romper con los paradigmas y con las barreras de la discriminación.

En este sentido es importante que las empresas identifiquen y atiendan las diversas barreras que impiden la inclusión de las personas con discapacidad. Hay que erradicar el discrimen, los aspectos legales ambiguos, las actitudes de parte del personal gerencial y de recursos humanos, de manera que se puedan conseguir espacios corporativos más inclusivos acordes con las necesidades y con la diversidad poblacional que existe. Como miembros de una sociedad diversa, cada ciudadano debe contribuir a los mejores intereses colectivos al cultivar el aprecio por las diferencias y al propiciar el respeto por la dignidad y los derechos civiles, tanto individuales como colectivos.

RECOMENDACIONES

Los profesionales de Recursos Humanos, la alta gerencia de una empresa y los propietarios de pequeños negocios tienen la responsabilidad de ser catalizadores de los derechos humanos. Por ende, deben asegurarse de brindar acceso a los empleos en condiciones de igualdad a las personas con discapacidad y de crear entornos, servicios y productos inclusivos que reflejen la realidad de la sociedad en que se vive.

Es indispensable el compromiso de las empresas con las personas con *discapacidad o diferencias funcionales* más allá del cumplimiento legal como parte de la *responsabilidad social corporativa*. Estas deben comprometerse con la integración y el fortalecimiento de los pilares básicos de la sociedad para que las personas con discapacidad participen de todos los quehaceres sociales. Las empresas son espacios y plataformas ideales para transmitir a la comunidad el valor de las personas con discapacidad y cuestionar la estigmatización de este sector de la sociedad.

REFERENCIAS

- Caso, M., y Cabrera, K. Y. (2023). Inserción laboral y su relación con la satisfacción laboral de personas con discapacidad en las tiendas por departamento en Lima Metropolitana, 2022. *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)*. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/667794>
- Coelho, R. F. y Barroso, A. F. (2019). Acessibilidade arquitetônica em instituições de ensino – caso Universo, campus Juiz de Fora. *Anais do XI Simpósio de Engenharia de Produção de Sergipe, São Cristóvão*, (p. 254-264). <https://bit.ly/3g4Lymi>
- Comité Español de Representantes de Personas Con Discapacidad (CERMI). (2019). *Los derechos humanos de las personas con discapacidad: guía práctica para empresas*. Ediciones Cinca
- Córdova, E. (2020). *Política laboral, estrategias de empleo y responsabilidad social de las personas con*

discapacidad en un distrito de Lima Norte. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/61507>

Erickson, W. Lee, C., y von Schrader, S. (2020). *2018 Reporte del estado de la discapacidad: Puerto Rico.* Cornell University: Yang Tan Instituto de Empleo y Discapacidad (YTI). https://www.disabilitystatistics.org/StatusReports/2018-PDF-Spanish/2018-StatusReport_PR.pdf

Galarza, A. (2020). Estrategia de búsqueda de información científica aplicada al reintegro laboral de personas con discapacidad. *Universidad y Salud*, 22(2), 186-197. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.190>

Hernández, S., Magaña, D., y Aquino, S. (2017). Beneficios del sector empresarial para la inclusión laboral de personas con discapacidad. Un estudio de caso en el sureste de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7532204>

Martínez, J. J. (2023). *La discapacidad interseccionada con factores de vulnerabilidad sobre trabajadoras en Puerto Rico y su análisis desde la política pública vigente en el año 2023.* <https://www.proquest.com/docview/2811461744?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true>

Miethlich, B., & Šlahor, L. (2018). Employment of Persons with Disabilities as a Corporate Social Responsibility Initiative: Necessity and Variants of Implementation. *CBU International Conference Proceedings*, 6, 350–355. <https://doi.org/10.12955/cbup.v6.1181>

- Organización Internacional del Trabajo. (2023a). *Política y Estrategia de la OIT para la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2020-2023*. https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_830414/lang--es/index.htm
- Organización Internacional del Trabajo. (2023b) *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo Tendencias 2023*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_881012.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Discapacidad. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Pico, P, y Torres, S. (2017). Mejores prácticas empresariales de responsabilidad social en la inclusión de personas con discapacidad. Estudio de caso en empresas de Ambato, Ecuador. *Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 7(14), 189-200. <https://doi.org/10.17163/ret.n14.2017.10>
- U.S. Department of Justice. (1990). *The Americans with Disabilities Act (ADA)*. <https://www.ada.gov/>
- Vargas-Merino, J. A., y Sánchez-Esli, W. (2021). Emprendimiento como alternativa de inclusión laboral en personas con discapacidad en Latinoamérica: Una revisión sistemática entre los años 2010-2020. *INNOVA Research Journal*, 6(3.1), 1-18. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.1.2021.1827>

Recepción: 22 de agosto de 2023 ♦ Aceptación: 18 de septiembre de 2023

DIEZ PREGUNTAS Y RESPUESTAS MÁS FRECUENTES SOBRE *GAMIFICACIÓN*


Isaac J. Pérez-López

Profesor Titular

Universidad de Granada

Departamento de Educación Física y Deportiva

isaacj@ugr.es

 <https://orcid.org/0000-0002-4156-7762>

Carmen Navarro-Mateos

Doctoranda en Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Física y Deportiva

Universidad de Granada

carmenavarr@correo.ugr.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0757-7975>

RESUMEN

En los últimos años se ha producido un gran auge de la *gamificación*, y se han encontrado evidencias que refuerzan su potencial en el ámbito de la educación. Al ser un campo de estudio relativamente nuevo existe una gran confusión conceptual y se ha utilizado de manera errónea para denominar otros enfoques, lo que da lugar a mitos e imprecisiones. En este artículo se presentan respuestas a diez de las preguntas más frecuentes cuando se escucha hablar de *gamificación*. El objetivo es aclarar dudas que permitan entender mejor la profundidad, la complejidad y la trascendencia de este concepto.

PALABRAS CLAVE: *gamificación*, educación, motivación, emociones, aprendizaje

ABSTRACT

In recent years there has been a great boom in gamification, and evidence has been found that reinforces its potential in the field of education. Being it a relatively new field of study, there is a great deal

of conceptual confusion, and it has been misused to name other approaches, which gives rise to myths and inaccuracies. This article presents answers to ten of the most frequently asked questions about gamification. The objective is to clarify doubts that allow us to better understand the depth, complexity and transcendence of this concept.

KEYWORDS: gamification, education, motivation, emotions, learning

INTRODUCCIÓN

LA GAMIFICACIÓN ES UN ÁREA de investigación que aún no ha alcanzado su madurez. A pesar de su juventud, ya han transcurrido más de diez años desde que su primera publicación apareció en una revista considerada de impacto (Pérez- López, 2021). Por tanto, es tiempo para que la persona que decida acercarse a ella, con rigor y buena intención, pueda alcanzar una idea suficientemente acertada de lo que este concepto significa, implica y facilita. Sin embargo, también es cierto que existe una enorme confusión en muchos casos ocasionada por quienes han tenido, y tienen, la posibilidad de determinar lo que es *gamificación* y lo que no lo es, en las revistas de impacto, de divulgación e incluso, en las redes sociales (Navarro-Mateos, et al., 2021; Pérez-López y Navarro-Mateos, 2022). Al carecer del rigor necesario y de la conciencia crítica, han dado motivo a innumerables mitos, imprecisiones e, incluso, errores groseros, que propician un desconcierto nada saludable para la calidad del enfoque de la *gamificación*.

A continuación, se da respuesta a una decena de preguntas o de preocupaciones que suelen aparecer de forma habitual en muchas de las conversaciones en las que la *gamificación* es el centro del debate en el ámbito educativo. La intención no es otra que la de aportar

conocimiento desde el estudio, el análisis y la experiencia de los años dedicados a este tema desde la investigación.

PREGUNTA 1: ¿LA GAMIFICACIÓN ES JUGAR Y DIVERTIRSE?

Este es uno de los principales mitos, o de las concepciones erróneas más frecuentes en torno a la *gamificación*: el convencimiento de que la *gamificación* lleva implícita la diversión. Todo ello como consecuencia de considerarla prácticamente como sinónimo de jugar. A raíz de ello, son muchos los detractores que la critican por convertir la escuela y el aprendizaje en un *parque de atracciones*, donde lo importante es que el alumnado se lo pase bien.

La respuesta a este primer cuestionamiento es muy sencilla. Solo requiere modificar mínima, pero significativamente, los dos *mantras* mencionados (*gamificar* es sinónimo de jugar y sin diversión no hay *gamificación*), lo que da lugar a las dos primeras, e importantes, conclusiones de este artículo: (a) *gamificar* NO es jugar y (b) la *gamificación* no es sinónimo de diversión, pero sí lo es de **emoción**.

Una cosa es que la *gamificación* aproveche los principios y los principales elementos motivadores de los juegos (en especial sus mecánicas), y otra bien distinta es que sea un juego. Es más, en el caso de buscarle un sinónimo, sería más adecuado identificar la *gamificación* con el concepto **aventura**, por todo lo que esto supone en relación con la toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva y la gestión emocional, entre otras. Pérez-López (2020), define *gamificar* como *Cautivar al alumnado para sumergirlo en una aventura que le permita alcanzar una*

finalidad educativa que trascienda el final de la experiencia, a partir de un propósito apasionante y donde los retos y los recursos que plantee el docente (guía, pero no protagonista) deberán estar coherentemente integrados en la narrativa que se haya construido (p. 39).

También es importante aclarar que la *gamificación* no tiene por qué ser divertida, aunque esto no quiere decir que no lo pueda ser. De hecho, es hasta recomendable, puesto que, ¿a quién no le gusta disfrutar mientras aprende? Pero más determinante que esto resulta ser el hecho de que uno de sus ingredientes imprescindibles, más que la diversión, es la emoción. Está claro que sin emoción no hay aprendizaje (Mora, 2017), por lo que la emoción no debería ser ingrediente básico únicamente en *gamificación*, sino que también debe serlo en cualquier intervención educativa. Pocas situaciones tienen una mayor transferencia a la cotidianidad del alumnado que la permanente necesidad de gestionar una gran diversidad de emociones, lo que, lamentablemente, brilla por su ausencia en numerosas aulas en la actualidad. Por tanto, la sorpresa, la incertidumbre, la expectativa o la curiosidad deben estar presentes de forma habitual en un proyecto de *gamificación*.

Por otro lado, la *gamificación* tampoco trata de disfrazarse. Es cierto que parte de la responsabilidad es de quienes “*gamifican*”, y eso es lo que principalmente muestran de sus propuestas, sin profundizar en lo realmente importante, lo que promueve una mala reputación de la *gamificación*. Es cierto que suele ser habitual utilizar la caracterización en un momento puntual dentro de un proyecto de *gamificación* (Pérez-López y Navarro-Mateos, 2023). Es más, resulta recomendable, pues se trata de un disparador de la motivación muy atractivo

para el alumnado por todo lo que genera a su alrededor. Esto se ha podido comprobar en experiencias previas, al lograr mejorar el trabajo en equipo y fomentar el compromiso del alumnado con la experiencia de aprendizaje.

PREGUNTA 2: ¿LA GAMIFICACIÓN IMPLICA UNA REDUCCIÓN EN EL APRENDIZAJE?

Este tipo de planteamiento debe establecer una combinación lo más natural y coherente posible entre los conocimientos propios de una asignatura y la narrativa que articula y debe dar sentido a dichos contenidos. Sin embargo, en lugar de ser un obstáculo, ayuda precisamente a darle sentido y a contextualizar esos aprendizajes. Además, es habitual que el alumnado sea interpelado por la propia narrativa, lo que le demandará su puesta en práctica de una manera situada y justificada, al tener que aplicar lo aprendido para avanzar en la aventura.

No cabe duda de la necesidad de adquirir conocimientos, pero estos serán algo inerte si no se ponen en acción. Precisamente, la *gamificación* puede ser una buena estrategia en este sentido, por lo que se debe enfocar en las competencias más que en los contenidos. Es necesario ayudar al alumnado a resolver problemas de su vida cotidiana a través de una serie de conocimientos que generen aprendizajes sin fecha de caducidad. Para ello, tanto la *gamificación* como el *Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)* son grandes aliados a la hora de incidir positivamente en el desarrollo de las funciones ejecutivas del cerebro y de las destrezas personales o habilidades blandas (Diamond, 2013; Kostikova et al., 2021). Para lograrlo, es necesario dejar de usar verbos como obligar o imponer y sustituirlos por otros mucho

más interesantes desde una perspectiva educativa, como son seducir o cautivar.

PREGUNTA 3: ¿CÓMO PLANTEAR PROYECTOS DE GAMIFICACIÓN DE UNA MANERA SENCILLA?

El adjetivo *sencillo* nunca debería describir un proyecto de *gamificación*. Sin embargo, hay otras opciones lúdicas en el campo de la educación que son unas alternativas maravillosas para iniciarse en este apasionante mundo (Pérez-López, 2020). De hecho, se pueden aprovechar las grandes bondades de los juegos en el aula y comenzar por experiencias de menor complejidad, gracias a las cuales se podrá lograr un significativo cambio en las intervenciones que haga el educador. Esto permitirá que se aumente considerablemente la motivación de los participantes, siempre y cuando las actividades se lleven a cabo con coherencia y dentro de una planificación meditada. Una buena muestra de ello puede ser comenzar con la implantación de un punto lúdico en clase; por ejemplo, a través de herramientas como *Kahoot!*, o introducir algún juego de mesa y ver cómo reaccionan los estudiantes. En el proceso, se deben identificar qué mecánicas de juego funcionan mejor para posteriormente realizar diferentes retos y misiones. Tras ello, un paso más interesante sería que los docentes adaptaran alguno de los innumerables juegos de mesa existentes a un determinado contenido u objetivo de la asignatura, a través de un *serious game* (Pérez-López, 2020). Otra opción podría ser introducir un sistema PBL (del inglés *Points, Badges and Leaderboards*, lo que en español podría ser un sistema de *puntos, medallas y clasificaciones*) e ir añadiéndole diferentes elementos que enriquezcan la propuesta y reduzcan su componente extrínseco, en beneficio de la motivación intrínseca.

Hay docentes a los que le da mucho temor enfrentarse a la complejidad que requiere la *gamificación*. Esto es comprensible porque es salir de la zona de confort; pero no estaría justificado si, en realidad, es por conformismo o comodidad. Por tanto, sería fantástico enfocarlo como una oportunidad, no solo de la que aprender y poder disfrutar más aún de la labor docente, sino de conectar mucho más y mejor con el alumnado, a través de planteamientos realmente significativos para ellos, pilar básico en cualquier proceso formativo.

PREGUNTA 4: ¿ES LA GAMIFICACIÓN LA SOLUCIÓN A LA DESMOTIVACIÓN DEL ALUMNADO?

Para dar respuesta a esta pregunta se deben tener claras dos aseveraciones. Primero, la *gamificación* no es la receta mágica que cura todos los males de la Educación y, segundo, la principal finalidad de la *gamificación* es que esta desaparezca.

En la actualidad, hay quien utiliza la *gamificación* por moda, porque mucha gente lo hace, sin una reflexión profunda y un análisis crítico de las necesidades reales del alumnado ni del mejor modo de afrontarlas. Algo así carece totalmente de sentido, porque la *gamificación* no es la solución para cualquier dificultad que enfrente un docente en su día a día. Pero sí cuando se identifica un problema de motivación y, además, se descubre que un planteamiento basado en mecánicas lúdicas, o en la ficción, es significativo para ellos. Al igual que cualquier otra iniciativa relacionada con la innovación educativa, la *gamificación* se debe entender como un medio, no como un fin en sí misma, por lo que precisa de un proceso reflexivo del profesorado que quiera implementarlo

acorde a su propia experiencia profesional y a su formación permanente, que nunca debe abandonarse.

Con respecto a la segunda aseveración, es cierto que puede resultar llamativa o, como mínimo, contradictoria, pero la *gamificación* realmente funciona si después de implementarla no se vuelve a necesitar. De ser así, significará que se habrá logrado incrementar la motivación de los alumnos y con ella su implicación y compromiso con su formación.

El problema es que hay aparentemente docentes que necesitan “*gamificación en vena*”, volviéndose “adictos” a ella (Pérez-López, 2019), y la priorizan antes que al alumnado. De hecho, no se justifica desarrollar un proyecto de estas características durante todo un curso académico, ni hacer un proyecto detrás de otro con los mismos estudiantes. De igual modo, no es correcta la denominación de actividad *gamificada*, puesto que nunca podrá ser algo puntual, dado que con ella se aspira a objetivos trascendentes, a la adquisición de competencias y de valores que, sin duda, no se pueden alcanzar en una hora, ni siquiera en una única sesión. En tal caso, ¿cuánto sería el tiempo necesario? La respuesta es muy sencilla: el tiempo que se necesite para alcanzar el objetivo que da lugar al proyecto.

Tras la experiencia de *gamificación*, se recomienda dar continuidad a lo vivido a través, por ejemplo, de un aprendizaje en servicio, en el que el alumnado ponga en práctica lo aprendido en un contexto real y ofrezca un servicio a la comunidad para ayudar a las personas en riesgo de exclusión social o con necesidades muy concretas en su entorno cercano.

PREGUNTA 5: ¿PROVOCA LA GAMIFICACIÓN UNA CARENCIA DE PENSAMIENTO PROFUNDO?

Esta duda también es bastante habitual, debido a que no abundan las propuestas de *gamificación* en las que la *reflexión* y la *conciencia crítica* sean dos de sus pilares básicos. Sin ello, toda intervención que se realiza bajo la denominación de *gamificación* dejará de serlo. De hecho, este es uno de los grandes problemas que está muy relacionado con lo expuesto anteriormente acerca de la diversión que se supone que debe caracterizar a este tipo de planteamientos. Por consiguiente, otra idea que debería tener presente es que en *gamificación* la acción sin reflexión no es más que mera diversión, por lo que se caería en un *relativismo lúdico* donde todo vale, lo que da la razón a quienes utilizan ese argumento como *arma arrojadiza* en contra de quienes *gamifican*. Es por ello que deben diseñarse momentos y espacios para que el alumno reflexione y analice, desde una perspectiva crítica, la experiencia en la que se encuentra inmerso. Además, esto le ayudará a ser aún más consciente del valor de la experiencia que vive, de su aprendizaje y de cómo enriquecerlo. En definitiva, mejorará su sensación de progreso, elemento clave a la hora de incidir en su motivación intrínseca.

PREGUNTA 6: ¿LA GAMIFICACIÓN NO PROVOCA DEPENDENCIA POR LAS RECOMPENSAS?

Existen educadores que están en contra de la *gamificación* porque entienden que los estudiantes solo se esfuerzan si hay un refuerzo externo, como puede serlo un premio o la asignación de puntos para la calificación de un trabajo. La crítica a un planteamiento así no solo es entendible, sino que está muy justificada. Un enfoque

con esas características acaba generando en el alumnado dependencia o rechazo, y ninguna de las dos opciones aportan nada positivo en la formación de los estudiantes.

El problema aquí radica en quienes, por desconocimiento o falta de rigor, identifican estas prácticas con *gamificación*, cuando en realidad puede tratarse de la implementación de un sistema PBL (de *puntos, medallas y clasificaciones*), donde la base sería la motivación extrínseca. Sin duda, un aspecto determinante para reconocer la intervención de una *gamificación*, además de que posea una narrativa y que esta sea la que dé lugar y la que justifique cada uno de los retos y de las misiones que conforman el proyecto, es que incida en la motivación intrínseca. Esto no quiere decir que no tenga cabida en una *gamificación* otorgar premios o recompensas que favorezcan la motivación extrínseca. De hecho, esto son un buen reclamo al comienzo de un proyecto para llamar la atención del alumnado y conseguir que participen en la propuesta; pero, evidentemente, se debe ir más allá con el paso del tiempo y tener como referencia aspectos de gran valor a la hora de favorecer la motivación intrínseca, como la competencia, la autonomía o la conexión entre los estudiantes (Deci y Ryan, 2002).

PREGUNTA 7: ¿HAY QUE SER UN POCO “FRIKI” PARA GAMIFICAR?

Si se utiliza este término para indicar que es seguidor de un gran número de series de televisión y películas, conecedor de múltiples juegos y videojuegos, o lector habitual, la respuesta corta y más directa sería: *No, pero ayuda de forma considerable*. De hecho, todo esto ayuda a potenciar la actitud lúdica o, lo que es lo mismo, a darle un enfoque no convencional a lo que se desea plantear al

alumnado, con el fin de captar su atención y aumentar su predisposición a través de lo lúdico. Por consiguiente, carece de sentido desarrollar una experiencia de *gamificación* si quien pretende impulsarla no posee actitud lúdica.

Por tanto, no hay mejor consejo que el de no empezar la casa por el tejado, sino construir unos buenos cimientos que, posteriormente, permitan construir con solidez el resto del edificio. En el contexto de la *gamificación*, jugar a juegos de mesa o videojuegos serán los cimientos que permitirán tener una base sólida para implantar experiencias lúdicas en el aula. Además, se adquirirá más conocimiento de narrativas diversas a través de la lectura de libros, de ir al teatro o al cine o de ver series de televisión. Estas experiencias del docente le llevarán a conocer una infinidad de mecánicas de juego, y contará con una *base de datos* de gran valor a la hora de elaborar la narrativa de los proyectos y reducir los efectos del *síndrome del folio en blanco* o *bloqueo del escritor*. Conocer diferentes referencias filmicas ayudarán a diseñar proyectos de *gamificación* (Pérez-López y Navarro-Mateos, 2019), o planteamientos más puntuales, como es el caso del *flipped learning* (una variante del aprendizaje invertido) (Pérez-López y Navarro-Mateos, 2020).

Otra idea errónea, que *suele ir de la mano* de la anterior, es que no se puede *gamificar* sin tecnología. En este caso, la respuesta sería la misma: *No, pero ayuda de forma considerable*. El hecho de no tener una buena competencia digital es otra de las excusas de muchos docentes para dar un paso a un lado y no decidirse a plantear una *gamificación*. Es muy recurrente el argumento de que se consideran incapaces de alcanzarla por falta de tiempo o de interés, entre otras razones. Nuevamente

aparece el tema de la significatividad, y la disyuntiva de ¿excusa u oportunidad? La *gamificación*, sin duda, puede llevarse a cabo de forma *analógica*, pero hay que ser conscientes y actuar en consecuencia de las posibilidades que ofrece la tecnología. Es importante recordar que para el alumnado actual los dispositivos móviles son prácticamente una prolongación de sus manos, por consiguiente, la incorporación de esas herramientas aumentará exponencialmente su motivación y, por ende, su aprendizaje.

PREGUNTA 8: ¿SE JUSTIFICA LA GAMIFICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD?

Lo cierto es que todo lo que signifique hacer lo que muchos docentes no consideran *lo normal* en el ámbito universitario, es habitual que encuentre un cierto rechazo o, como mínimo, que reciba comentarios nada reconfortantes. En este sentido, hay que estar muy convencidos del enorme valor que atesora el juego y la *gamificación* para llevarlo a cabo. De lo contrario, lo más fácil será desfallecer o, incluso, no llegar a dar ni el primer paso.

Son muchos los que aún consideran que un enfoque de *gamificación* en la universidad le resta *seriedad* al trabajo que se realiza, pero es todo lo contrario. De hecho, si se piensa en la niñez, pocas cosas se tomaban más en *serio* que los juegos (“hermano pequeño” de la *gamificación*), donde la participación de los niños era máxima. Por consiguiente, sería deseable que llegase el día en el que todo el profesorado desarrolle sus prácticas educativas con la misma ilusión, compromiso y pasión con la que se jugaba cuando se era un niño.

Sorprende que haya numerosos docentes que critiquen el uso de la *gamificación*, y más con los trabajos que actualmente fundamentan su potencial. La evidencia científica, con respecto al ámbito universitario, demuestra que la *gamificación* incide en variables como el compromiso, el trabajo colaborativo, la motivación o el rendimiento académico (Cornellà y Estebanell, 2018; Ibáñez, Di-Serio y Delgado-Kloos, 2014; Sánchez-Martín, Cañada-Cañada y Dávila-Acedo, 2017; Sousa-Vieira et al., 2015; Vicent et al., 2015; Villagrasa et al., 2014). Además, en el ámbito de las ciencias del deporte, los principales objetivos de los proyectos de *gamificación* desarrollados se han orientado a mejorar los hábitos de vida saludables, el clima de aula, la gestión emocional, la composición corporal o el ejercicio cardiorrespiratorio (Mora-González et al., 2019; Mora-González et al., 2020; Mora-González et al., 2022; Pérez-López et al., 2017a; Pérez-López et al., 2017b; Pérez-López et al., 2019; Pérez-López et al., 2022).

PREGUNTA 9: ¿SE PUEDE PLANTEAR UN PROYECTO DE GAMIFICACIÓN “DE UN DÍA PARA OTRO”?

Esta es una idea que muchos tratan de transmitir a los docentes que participan en cursos de formación, con la intención de que estos no tengan miedo a poner en marcha iniciativas de este tipo. Sin embargo, de forma consciente, o no consciente, cometen un gran error, puesto que como consecuencia de ello son muchos los que al embarcarse en un enfoque de *gamificación* acaban frustrados cuando no logran cumplir con aquello que al parecer no les iba a suponer tanto tiempo ni esfuerzo. En este sentido, como ya se ha mencionado anteriormente, hay otras opciones lúdicas que son un estupendo *aperitivo* para descubrir, por ejemplo, qué elementos y

características motivan más al alumnado a la hora de plantear futuros retos.

La planificación de una *gamificación* requiere muchas horas de diseño previo y, durante su implementación, de tiempo dedicado al alumnado, a sus necesidades y a sus demandas, tanto narrativas como personales fuera y dentro del aula. Del mismo modo que una experiencia de *gamificación* exige mucho de un docente, al alumnado también le requiere un nivel de implicación y de compromiso considerable. Por ello, resulta imprescindible que su participación sea totalmente voluntaria y que sea consecuencia de su decisión, y no de la imposición del docente.

Por señalar simplemente algunos de los aspectos que se deben considerar al diseñar un proyecto de *gamificación*, habría que plantear retos y misiones realmente significativas para ellos, que experimenten sensaciones y emociones similares a las de los protagonistas de la referencia fílmica, en el caso de la *gamificación*. Además, hay que generar la sensación de progreso y que tengan libertad a la hora de tomar decisiones durante la narrativa, así como que se responsabilicen de las consecuencias de ellas y que cada día se sientan más competentes y autónomos. En todo momento se debe favorecer la conciencia crítica, reducir el miedo al error y potenciar la iniciativa, el autoconcepto y la autoestima, entre otras destrezas personales. De hecho, una de las características de la *gamificación* debe ser que el alumnado tenga la posibilidad de personalizar su propia experiencia de aprendizaje. Ellos deben ser los protagonistas, mientras que el docente debería enfocar su labor a construir los contextos de aprendizaje necesarios para favorecer dicha circunstancia, al más puro estilo de un *game master*,

como en los juegos de rol. De este modo, los docentes dejarán el protagonismo al alumnado, lo que incidirá de manera significativa tanto en la motivación como en su aprendizaje. También les permitirá dirigir la atención a quien la requiera, en el momento concreto que lo necesite, durante el desarrollo de la aventura. Por otra parte, es fundamental recordar la importancia de dedicar tiempo fuera del horario de clases para poder atender de manera adecuada las necesidades individuales de los estudiantes de acuerdo con sus variados ritmos de aprendizaje.

PREGUNTA 10: ¿CÓMO EVALUAR UNA EXPERIENCIA DE GAMIFICACIÓN?

El protagonismo de la evaluación en *gamificación* no difiere mucho del que debe poseer en cualquier proceso formativo. Lo que está claro es que no se pueden hacer planteamientos innovadores con métodos de evaluación tradicionales. Lo primero que se debe plantear es que esta sea coherente con la *narrativa*, es decir, que no sea un elemento ajeno a la experiencia, sino que se integre en ella. En este sentido, ayuda mucho que la primera *retroalimentación* que reciba el alumnado tras la realización de un reto formativo tome expresiones propias de la narrativa o utilice personajes de referencia que se puedan identificar con diferentes grados de consecución (Pérez-López y Navarro-Mateos, 2023).

Otro aspecto interesante es generarles la necesidad de querer conocer con más detalle el cumplimiento o el no cumplimiento de los criterios establecidos con dicho reto, lo que pone a prueba el componente intrínseco que debería caracterizar a estos procesos de evaluación. Del mismo modo, adquiere una relevancia clave el desarrollo

de una evaluación formativa, donde el alumnado sea partícipe de ella, con responsabilidad y repercusión en el resultado final. Esto lo ayudará a estar consciente de la labor realizada, así como de las acciones y de los recursos que pudieran enriquecer su proceso formativo con relación a su trabajo y al de sus compañeros de aventura.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión de literatura, así como de la experiencia de los autores en el ámbito de la *gamificación*, se han dado respuesta a las diez preguntas más frecuentes en torno a este tema. Para entender mejor la profundidad, la complejidad y la trascendencia de este concepto, se concluye que las ideas claves que se deben recordar son:

1. *Gamificación* no es sinónimo de diversión ni de juego, sino de emoción y de aventura.
2. La *gamificación*, en lugar de reducir el aprendizaje, lo contextualiza y le da sentido.
3. Existen otras opciones lúdicas en la educación que pueden ser pasos previos a una propuesta *gamificada*: *Punto lúdico, Aprendizaje basado en juegos y sistemas PBL (de puntos, medallas y clasificaciones)*.
4. La *gamificación* no es una receta mágica para solucionar los problemas de motivación.
5. La reflexión es fundamental para no caer en el *relativismo lúdico*.

6. Se debe aspirar a desarrollar la motivación intrínseca, aunque se utilicen elementos extrínsecos en el comienzo del proceso.
7. No hay que ser un conocedor de un gran número de series de televisión o de películas, un experto en tecnología o videojuegos para adentrarse en el uso de la *gamificación*, pero ayuda considerablemente.
8. Hay evidencia científica del enorme potencial que tiene la *gamificación* en el ámbito educativo.
9. Diseñar una *gamificación* es un proceso largo y complejo cuyo uso se recomienda debido a la experiencia positiva que este puede generar a nivel formativo y personal en el alumnado.
10. La evaluación debe plantearse desde una perspectiva formativa y ser coherente con la *narrativa*, para aumentar la credibilidad de la propuesta.

REFERENCIAS

- Cornellà, P., y Estebanell, M. (2018). *GaMoodlification: Moodle al servicio de la gamificación del aprendizaje*. En C. S. González (Ed.), *Actas del Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*. Universidad de La Laguna.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.

- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Ibáñez, M., Di-Serio, A., & Delgado-Kloos, C. (2014). Gamification for Engaging Computer Science Students in Learning Activities: A Case Study. *IEEE Transactions on learning technologies*, 7(3), 291-301. <http://dx.doi.org/10.1109/TLT.2014.2329293>
- Kostikova, I., Holubnycha, L., Girich, Z., & Movmyga, N. (2021). Soft Skills Development with University Students. *Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala*, 13(1), 398-416. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/378>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora-González, J., Pérez-López, I. J., & Delgado-Fernández, M. (2019). The “\$in TIME” Gamification Project: Using a Mobile App to Improve Cardiorespiratory Fitness Levels of College Students. *Games for health journal*, 9(1) 37-44. <https://doi.org/10.1089/g4h.2019.0001>
- Mora-González, J., Pérez-López, I. J., Esteban-Cornejo, I., & Delgado-Fernández, M. (2020). A Gamification-Based Intervention Program that Encourages Physical Activity Improves Cardiorespiratory Fitness of College Students: ‘The Matrix rEFvolution Program’. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 877. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030877>

- Mora-González, J., Navarro-Mateos, C., & Pérez-López, I. J. (2022). "STAR WARS™: The First Jedi" Gamification Program: Improvement of Fitness Among College Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0309>
- Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I. J. y Femia, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, 42, 507-516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Pérez-López, I. J., Rivera-García, E. y Delgado-Fernández, M. (2017a). Mejora de hábitos de vida saludables en alumnos universitarios mediante una propuesta de *gamificación*. *Nutrición hospitalaria*, 34(4), 942-951. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.669>
- Pérez-López, I. J., Rivera-García, E., y Trigueros, C. (2017b). La profecía de los elegidos: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(66), 243-260. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003>
- Pérez-López, I. J., Rivera-García, E. y Trigueros, C. (2019). 12+ 1. Sentimiento del alumnado universitario de educación física frente a una propuesta de *gamificación*: "Game of thrones: la ira de los dragones". *Movimiento*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88031>
- Pérez-López, I. J. (2019). Los (al menos) 7 pecados capitales en torno a la *gamificación*. *Habilidad Motriz*, 53, 2-4.

- Pérez-López, I. J. (2020). *De las 7 Bolas de Dragón a los 7 Reinos de Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad*. CopiDeporte S.L.
- Pérez-López, I. J. (2021). Opciones lúdicas en educación: aprendiendo desde la emoción. En M. A. Torres-López y L. J. Sánchez-Mesa, *Hábitos de vida saludables y lucha contra la obesidad: los retos del Derecho ante la salud alimentaria y la nutrición* (pp. 257-279). Aranzadi Thomson Reuters.
- Pérez-López, I. J., y Navarro-Mateos, C. (2019). *Gamificación: qué, cómo y por qué*. Un relato basado en hechos reales. En *15º Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Salud* (pp. 108-119). Sportis.
- Pérez-López, I. J., y Navarro-Mateos, C. (2020). *Flipped-tion learning: una metodología de película para potenciar la motivación y el aprendizaje del alumnado*. En G. Gómez-García, M. Ramos, C. Rodríguez-Jiménez y J.C. de la Cruz (Eds.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 2075-2085). Dykinson.
- Pérez-López, I. J., y Navarro-Mateos, C. (2022). *Gamificación: lo que es no es siempre lo que ves*. *Sinéctica*, 59. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-002)
- Pérez-López, I. J., y Navarro-Mateos, C. (2023). *Guía para gamificar. Construye tu propia aventura*. Copideporte S.L.
- Pérez-López, I. J., Navarro-Mateos, C., & Mora-González, J. (2022). "STAR WARS: The first Jedi" Gamification

Program: Use of a Mobile App to Improve Body Composition in College Students. *Games for Health Journal*, 11(5), 321-329. <http://dx.doi.org/10.1089/g4h.2022.0046>

Sánchez-Martín, J., Cañada-Cañada, F., & Dávila-Acedo, M. A. (2017). Just a Game? Gamifying a General Science Class at University: Collaborative and Competitive Work Implications. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 51-59. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.05.003>

Sousa-Vieira, M. E., López-Ardao, J. C., Fernández-Veiga, M., Rodríguez-Pérez, M., & López-García, C. (2015). Using Social Learning Methodologies in Higher Education. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 5(2), 64-72. <https://doi.org/10.3991/ijep.v5i2.4645>

Vicent, L., Villagrasa, S., Fonseca, D., & Redondo, E. (2015). Virtual Learning Scenarios for Qualitative Assessment in Higher Education 3D Arts. *Journal of Universal Computer Science*, 21(8), 1086-1105. <http://dx.doi.org/10.3217/jucs-021-08-1086>

Villagrasa, S., Fonseca, D., Redondo, E., & Durán, J. (2014). Teaching Case: Applying Gamification Techniques and Virtual Reality for Learning Building Engineering 3D Arts. En *Proceedings of the second international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturality* (pp. 171-177). Association for Computing Machinery.

Recepción: 9 de agosto de 2023 ♦ Aceptación: 19 de septiembre de 2023

NORMAS PARA SOMETER ARTÍCULOS

Revista APEC, Volumen 34, 2023

LOS ARTÍCULOS QUE se someterán para la evaluación y la posible publicación en la *Revista APEC* deberán cumplir con las siguientes normas:

- Ser originales e inéditos, por lo que el autor **someterá** una *certificación firmada* en la que declare la originalidad del contenido. Además, se debe expresar el compromiso de no enviar el trabajo a otras publicaciones periódicas.
- Incluir, *en el borde superior de la primera página*, la siguiente información:

Título del artículo

Nombre y la abreviatura del último grado académico

Rango o puesto que ocupa

Institución para la cual trabaja

Dirección de correo electrónico

Código alfanumérico **ORCID**

El código **ORCID** identifica de manera única a científicos y a otros autores académicos; se obtiene libre de costo en [https:// orcid.org/signin](https://orcid.org/signin).

- Antes de comenzar con el contenido, se incluirá un párrafo con un breve **resumen** del tema presentado y varias **palabras clave** para catalogación. Ambos, *resumen* y *palabras clave*, deben aparecer en español y en inglés.

- Los artículos pueden ser en español o en inglés y **redactados en tercera persona**.
- Los trabajos deberán incluir las siguientes secciones divididas por títulos laterales: introducción, desarrollo del tema, conclusiones y recomendaciones o implicaciones para los educadores o profesionales de la disciplina, así como la lista de referencias.
- Los artículos deberán constar de un máximo de 20 páginas tamaño 8½" x 11". El texto se presentará sin cambios en apariencia ni división de palabras al final de la línea de escritura, en letra Arial, tamaño 12, márgenes de 1" y a doble espacio. Se utilizará el programa **MS-Word** (.docx).
- Las citas textuales o indirectas se presentarán según establece el *Manual de Estilo APA (séptima edición)*. Los apellidos del autor y el año de publicación se escriben entre paréntesis, según los siguientes ejemplos:

Según Bonilla (2021), los hallazgos del estudio...

En un estudio realizado (Pérez y Báez, 2023) se encontraron...

- Cuando se citan tres o más autores, solo se menciona el primer autor seguido de et al. desde la primera cita:

Asimismo, (Figuroa et al., 2023) indicaron que...

- La lista de **Referencias** incluirá **solamente** las fichas bibliográficas de las fuentes citadas en el artículo organizadas en orden alfabético. En las mismas se

utilizará la bastardilla (*italic*) en aquellos casos que correspondan, según el *Manual de Estilo APA (séptima edición)*.

A continuación, se ilustran algunos ejemplos de las fichas bibliográficas más utilizadas. Para otro tipo de fuentes, consulte el *Manual de Estilo APA (séptima edición)*.

CITA DE UNA REVISTA O DE UN PERIÓDICO (uno o varios autores)

Autor, A., Autor, B., y Autor, C. (Fecha). Título del Artículo. *Título de la Revista o del Periódico, Volumen*(Número), página inicial-página final.

Austin, J., & Barnett N. B. (2019). Guides for Teaching Ethics in an Internationally Diverse Classroom. *Business Education Forum*, 74(1), 134-147. National Business Education Association.

Utilizar una coma para separar los nombres de varios autores, incluso cuando solamente haya dos. Si la ficha es en español, utilice una “y”; si es en inglés, un “&” (*ampersand*) antes del nombre del último autor.

CITA DE UN LIBRO

Autor, A., Autor, B., y Autor, C. (Fecha). *Título del libro* (edición). Casa editora.

Popham, E., Schrag, A., y Blockhus, W. (1980). *Un sistema de enseñanza-aprendizaje para educación comercial*. Editorial McGraw-Hill Latinoamericana, S. A.

CITA DE UNA FUENTE ELECTRÓNICA

Autor, A., Autor, B., y Autor, C. (Fecha). Título del Artículo. *Título de la Revista o del Periódico*, Volumen(Número), página inicial-página final. Dirección electrónica URL o DOI

Rodríguez Rivera, A. (2014). La Importancia de las Técnicas Básicas en el Desarrollo de la Rapidez y la Exactitud al Manejar el Teclado de la Computadora. *Revista APEC*, 30(1), 74-94. <https://apecpuertorico.org/wpcontent/uploads/2022/04/Volumen-30-2014-1.pdf>

Autor, A., Autor, B., y Autor, C. (Fecha). *Título del libro o publicación*. Dirección electrónica URL o DOI

U.S. Bureau of Labor Statistics. (2020). *Occupational Outlook Handbook: Office and Administrative Support Occupations*. U.S. Department of Labor. <https://www.bls.gov/ooh/officeandadministrativesupport/home>

- Dondequiera que aparezca información con un posible vínculo con una página en Internet (fichas bibliográficas, referencias o direcciones electrónicas, entre otras) **se enviará con el enlace activado**.
- Aunque la mayoría de las fuentes electrónicas no requieren fecha de recuperación, es recomendable incluirla en aquellas que puedan ser modificadas o eliminadas de Internet. En ese caso se escribirá antes de la dirección electrónica de la siguiente manera: **Recuperado el 23 de abril de 2023, de** <http://...>
- Para seleccionar los artículos que se publicarán en la **Revista APEC** se considerarán los siguientes criterios: claridad conceptual, organización y exposición de las

ideas, redacción, aportación al conocimiento y rigor académico, entre otros.

- Un artículo se publicará si cumple con 80 por ciento o más de los criterios evaluados. Para detalles, puede referirse al documento *Criterios para la Evaluación de Artículos—Revista APEC*.
- La Junta Editora se reserva el derecho de corroborar la originalidad del contenido de los artículos y de las fuentes de referencia, así como aceptar o rechazar los artículos sometidos y de efectuar los cambios editoriales que considere pertinentes.
- Es responsabilidad de cada autor realizar una **corrección técnica** de contenido y de estilo, incluyendo gramática, lenguaje y sintaxis.
- Si el artículo incluye imágenes que pertenecen a otros trabajos, el autor deberá obtener la autorización para el uso de dicho material e incluir al pie de cada imagen o gráfica la correspondiente ficha bibliográfica. Se podrá solicitar evidencia de la autorización si fuera necesario.
- Las imágenes o gráficas se ubicarán en el lugar que le corresponda en el artículo. No obstante, *se solicita que dichas imágenes o gráficas se graben en un archivo separado al texto del trabajo y que este se someta con el artículo*.
- Una vez la Junta Editora apruebe un artículo para la publicación, podrá solicitar al autor que *incorpore* recomendaciones, que *aclare* información o que *haga* correcciones.

- *La publicación final del artículo dependerá de que el autor devuelva el mismo con la información o las correcciones solicitadas en la fecha establecida.*
- Una vez el artículo sea aprobado para la publicación, el autor otorga a la Junta Editora la autorización para divulgar el mismo a través de diferentes medios electrónicos, según las circunstancias lo requieran.
- Los autores y los usuarios podrán tener acceso y uso a la información publicada de acuerdo con la licencia *Creative Common* que está en proceso de aprobación. Por el momento, continúan vigentes los derechos de autor según las leyes que apliquen. El contenido de los artículos podrá mencionarse en otros trabajos siempre y cuando se cite al autor y a la fuente de referencia.
- Para garantizar la integridad y la calidad de la **Revista APEC**, se exhorta a cada autor a actuar conforme a un código de valores universales para mantener la confianza del lector y otorgar los créditos de las fuentes que se utilizan para desarrollar su artículo. La Junta Editora fomenta un *código de ética* que resalte los principios y las mejores prácticas en la producción y creación académica.

Criterios para la Evaluación de Artículos

Revista APEC, Volumen 34, 2023

Los siguientes criterios se utilizarán para la evaluación de los artículos sometidos para la posible publicación en la **Revista APEC**. Se utiliza una escala del 4 al 0, a saber: **Excelente, 4; Bueno, 3; Satisfactorio, 2; Regular, 1; Deficiente, 0.**

CRITERIOS	4	3	2	1	0
-----------	---	---	---	---	---

CLASIFICACIÓN DEL ARTÍCULO

Investigación (diseño, metodología, datos estadísticos)					
Postura (presentación de los puntos relevantes, a favor y en contra, información complementaria o contradictoria)					
Informativo (reseñas sobre experiencias educativas, actividades profesionales o aspectos históricos)					

CALIDAD DEL CONTENIDO

Práctico y de utilidad					
Innovador y retador (despierta inquietudes, reflexión, modifica conducta o presenta nuevas alternativas)					
Contribuye al campo de la educación comercial					

DESARROLLO DEL TEMA

Introducción (interés, propósito a justificación)					
Coordinación de las ideas (exposición y secuencia lógica)					
Conclusiones, recomendaciones o implicaciones					
Mantiene el interés y la perspectiva del tema a través de la exposición					

CRITERIOS

4 3 2 1 0

REDACCIÓN

Coherencia, claridad y corrección					
-----------------------------------	--	--	--	--	--

Uso correcto del vocabulario y de la terminología profesional, de la gramática, de la ortografía y de la sintaxis					
---	--	--	--	--	--

Incluye un breve resumen del artículo en español e inglés, así como las palabras clave para catalogación, también en ambos idiomas					
--	--	--	--	--	--

RELACIÓN ENTRE LAS PARTES

Título con el contenido					
-------------------------	--	--	--	--	--

Contenido con el resumen, con las conclusiones, con las recomendaciones o con las implicaciones					
---	--	--	--	--	--

Referencias, imágenes y gráficas (si aplica)					
--	--	--	--	--	--

FUENTES DE REFERENCIA

Siguen las recomendaciones APA					
--------------------------------	--	--	--	--	--



