

REMCA

ISSN: 2631-2662

Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas
Revista Científica Multidisciplinaria

UMET
UNIVERSIDAD
METROPOLITANA

VOLUMEN 5

NÚMERO 2

MAYO - AGOSTO - 2022

*“Ciencia, Tecnología e Innovación
en América Latina y el Caribe.”*



CONSEJO EDITORIAL

Director (a)

PhD. Alejandro Rafael Socorro Castro,
Universidad Metropolitana, Ecuador

Editor (a)

PhD. Jorge Luis León González,
Universidad Metropolitana, Ecuador

Junta editorial

PhD. Carlos Xavier Espinoza Cordero,
Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. María Lucía Brito Vallina,
Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Lázaro Emilio Nieto Almeida,
Universidad Metropolitana, Ecuador

MSc. Homero Felipe Torres Yépez,
Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Laura Rosa Luciani Toro,
Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Raúl López Fernández,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Rolando Medina Peña,
Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. José Luis Gil Álvarez,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Fernando José Castillo,
Universidad Metropolitana, Ecuador

Editores asociados

PhD. Elba Domaccín Aros,
Organización Mundial de la Educación Primaria, Ecuador

PhD. Christiane Paponnet-Cantat,
Universidad de New Brunswick, Canadá

PhD. Pablo Gordo Gómez,
Universidad de Valladolid, España

PhD. Lázaro Dibut Toledo,
Universidad del Golfo de California, México

PhD. Fernando Carlos Agüero Contreras,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Lidia Díaz Gispert,
Universidad de Otavalo, Ecuador

PhD. Noemí Suárez Monzón,
Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

PhD. Yanet Rodríguez Sarabia,
Universidad Central de Las Villas, Cuba

PhD. Alfonso Rafael Casanova Montero,
Universidad de Guayaquil-Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Yailen Monzón Bruguera,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Dimas Hernández Gutiérrez,
Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Maritza Librada Cáceres Mesa, Universidad
Autónoma del Estado del Hidalgo, México

MSc. Wilson Rodrigo Guamán Aldaz,
Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Romel Vásquez Rodríguez, Convenio Universidad
Metropolitana-Universidad Central de Las Villas, Ecuador

PhD. Enrique Eudaldo Espinoza Freire,
Universidad Técnica de Machala, Ecuador

PhD. Lilia Martín Brito, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Raúl Rodríguez Muñoz,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Adalia Liset Rojas Valladares,
Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Oscar González Fernández,
Universidad de Las Tunas, Cuba

PhD. Abel Sarduy Quintanilla, Universidad
Central de Las Villas, Cuba

PhD. Samuel Sánchez Gálvez,
Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Marianela Morales Calatayud,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

Correctores (as) de estilos:

Ing. Carmen Guerra Maldonado,
Universidad Metropolitana, Ecuador

MSc. Aitor Montero Manzano,
Universidad Metropolitana, Ecuador

Diseñadores

Dis. Yunisley Bruno Díaz,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dis. Francisco Caamaño,
Universidad Metropolitana, Ecuador

Soporte Informático

PhD. Rogelio Chou Rodríguez,
Universidad Metropolitana, Ecuador

ÍNDICE

Editorial	5
PhD. Rolando Medina Peña	
01 Propuesta de un parque temático de las energías renovables en Cienfuegos, Cuba	6
Raúl Rodríguez Muñoz, Alleyne Antonio Formoso Mieres, Conrado Manuel Ramírez Cutiño, Yovany Llody García	
02 Educación para el cambio climático	17
Verónica Jacqueline Guamán Gómez, Eudaldo Enrique Espinoza Freire	
03 Algunas reflexiones sobre la formación del docente y el ejercicio de su práctica	25
Cristian Adriel Gómez Fernández, Maritza Librada Cáceres Mesa, Patricia Pineda Cortez	
04 Las TIC y la enseñanza-aprendizaje de la Geografía	37
Eudaldo Enrique Espinoza Freire, Daniel Xavier Calva Nagua	
05 El papel del tutor en la inserción de los docentes de nuevo ingreso	45
Francisco Sánchez Islas, Maritza Librada Cáceres Mesa	
06 Presencia de las Tecnologías Educativas en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía	57
Eudaldo Enrique Espinoza Freire, Verónica Jacqueline Guamán Gómez	
07 Meta-análisis sobre la educación multigrado en México: alcances, tendencias, oportunidad y vacíos	65
Ana Laura González Lira, Javier Moreno Tapia	
08 Liderazgo femenino: experiencia de directoras de escuelas primarias de Panamá	78
Rosa Elena Durán González, Miguel Ángel Esbri Montoliu, Arlette Vite Vega	
09 Propuesta interactiva para el desarrollo de las competencias digitales	89
Miguel Ángel Fernández Marín, María Guadalupe Valladares González, Yaquelín Alfonso Moreira	
10 Las islas de plástico su vinculación ambiental en el Ecuador	96
Yeriny del Carmen Conopoima Moreno	
11 Producción diversificada de alimentos en patio y parcela para el autoconsumo familiar	104
Caridad Terry Espinosa, Maritza Hernández Castellanos, Minerva Almogueva Fernández, Reina Evelyn Hernández Calzadilla	
12 Análisis comparativo de modelos de evaluación de universidades en América Latina	112
Vladimir Sancho Zurita, Ximena Crespo Nuñez	
13 La didáctica y la enseñanza del turismo en el entorno virtual	118
Orisvel Vega Hernández, Nataly Cáceres Santacruz, Gonzalo Cadena Echeverría	
14 La orientación familiar para el tratamiento al maltrato infantil en niños de educación inicial	126
Sheila Alejandra Padilla Suárez, Adalia Lisett Rojas Valladares	

15 Ritmo y equilibrio aspectos básicos para el desarrollo de las habilidades motoras gruesas en niños de 5 años 134
Azucena Monserrate Macías Merizalde, Ignacio García Álvarez, Raisa Emilia Bernal Cerza

16 Innovación educativa con TIC para el pensamiento crítico en los estudiantes 144
Patricia Yolanda Calsin Ramos

17 Estrategias interactivas de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico 150
Rosa Livia Garamendi

Normas

EDITORIAL

PhD. Jorge Luis León Gomnzález¹

E-mail: [jleon @umet.edu.ec](mailto:jleon@umet.edu.ec)

¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

Estimados lectores:

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe es el organismo de la Organización de las Naciones Unidas responsable de promover el desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe. En sus estudios sobre la región reconoce que las trayectorias tecnológicas son inseparables de las del empleo y la producción; de manera que la economía de cada país depende de la capacidad que tenga para aplicar conocimientos y disminuir la brecha tecnológica.

En la región existen algunos avances en los indicadores del esfuerzo innovador y el acceso a la tecnología, pero aún es débil el posicionamiento en cuanto a la capacidad para absorber conocimientos en los paradigmas tecnológicos que impacten los sistemas productivos, se disminuyan costos, exista transformación social y se reduzca el índice de pobreza.

A partir de esto es fundamental para cada país reorientar la Ciencia, la Tecnología y la Innovación en función de los tres objetivos de crecimiento económico, inclusión social y sostenibilidad ambiental planteados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Estos son algunos de los retos a los que se enfrenta nuestra región y a cuya solución se intenta solucionar con investigaciones aplicadas y promover con este número; sin dejar de reconocer que existe la necesidad de la identificación de políticas públicas que permitan transitar por senderos de desarrollo más inclusivos y sostenibles.

01

PROPUESTA

**DE UN PARQUE TEMÁTICO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES
EN CIENFUEGOS, CUBA**

PROPUESTAS

DE UN PARQUE TEMÁTICO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES EN CIENFUEGOS, CUBA PROPOSAL FOR A RENEWABLE ENERGY THEME PARK IN CIENFUEGOS, CUBA

Raúl Rodríguez Muñoz¹

E-mail: rrodriguez@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-2290>

Alleyne Antonio Formoso Mieres²

E-mail: aformoso@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1261-0458>

Conrado Manuel Ramírez Cutiño³

E-mail: cmrcutino@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6043-5423>

Yovany Llody García³

E-mail: yllody@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3561-1528>

¹ Convenio Universidad Metropolitana de Ecuador-Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

² Universidad Metropolitana. Ecuador.

³ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez Muñoz, R., Formoso Mieres, A. A., Ramírez Cutiño, C. M., & Llody García, Y. (2021). Propuesta de un parque temático de las energías renovables en Cienfuegos, Cuba. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 6-16.

RESUMEN

La educación ambiental debe ajustarse a los cambios socioeconómicos, sigue siendo una necesidad para mantener equilibrios ambientales y elevar la resiliencia necesaria al cambio climático. La comunidad localizada en el Consejo Popular Pastorita de Cienfuegos, Cuba se vincula con instituciones educativas a través de una secundaria básica, tres escuelas primarias y la Universidad de Cienfuegos. Es un contexto en el que las instituciones educativas pueden influir en el manejo adecuado de los recursos naturales agua, mar, tierra, aire y sol mediante propuestas de educación ambiental para las fuentes renovables de energía, con apoyo en los Modelos de difusión de tecnologías energéticas renovables. Es por ello que el objetivo del presente trabajo es proponer un marco teórico inicial para un proyecto de parque temático, el cual permita difundir las tecnologías de uso de las fuentes renovables de energía hacia la práctica comunitaria. Se concluye reafirmando que es una necesidad impostergable mantener los recursos y el ambiente, lo cual incluye a todos los miembros de las comunidades urbanas debido a que los problemas ambientales implican soluciones más globales.

Palabras clave:

Parque temático, recursos naturales, energía, renovables.

ABSTRACT

Environmental education must adjust to socioeconomic changes, it remains a necessity to maintain environmental balance and the necessary resilience to climate change. The community located in the Pastorita Popular Council of Cienfuegos, Cuba is linked to the educational sector through a basic secondary school, three primary schools and the University of Cienfuegos. It is a context in which educational institutions can influence the proper management of natural resources water, sea, land, air and sun through proposals for environmental education for renewable energy sources, with support in the diffusion models of renewable energy technologies. That is why the objective of this work is to propose an initial theoretical framework for a theme park project, which allows the dissemination of technologies for the use of renewable energy sources towards community practice. It concludes by reaffirming that it is an urgent need to maintain resources and the environment, which includes all members of urban communities, since environmental problems imply more global solutions.

Keywords:

Theme park, natural resources, energy, renewables.

INTRODUCCIÓN

La forma en que se trabaja la Educación Ambiental evoluciona a través de los años de acuerdo con los cambios de vivencia en la sociedad. En particular desde mediados de la década de los 60's se comenzó a generar ideas referentes a las problemáticas ambientales, con gran interés por promover un pensamiento diferente sobre el medio ambiente y su protección. Los diversos movimientos sociales en el campo internacional iniciaron estrategias para comenzar a proteger y "contaminar menos" el planeta.

En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente, realizada en Estocolmo en 1972, se planteó la necesidad de una educación ambiental, y se recomendó adoptar las disposiciones necesarias a fin de establecer un programa internacional sobre el medio ambiente que abarcara todos los niveles de enseñanza.

Por su parte la aplicación de parques temáticos se muestra mucho en la esfera turística como es el caso del estudio realizado por Fernandes & Marques (2017), los cuales develan factores que afectan la eficiencia de parques temáticos para el turismo, ello si bien no destaca las energías renovables en el campo educativo muestra lo importante de prestar atención a estos casos y como detectar ineficiencias en la producción de energías limpias. Sin una educación en el empleo de los medios que la producen se mostraría poca sustentabilidad en el empleo de los recursos, tal y como sugieren Rodríguez & Foronda (2020), los objetivos de desarrollo sostenibles deben ser considerados integralmente. El camino hacia la economía circular tiene en el empleo de las energías renovables una opción invariable lo cual se logra con una educación de los pobladores en sus comunidades aparejando las opciones productivas que garanticen la sostenibilidad de los proyectos que se desarrolle.

En Cuba y otros países latinoamericanos existen numerosas experiencias e intentos de construcción de proyectos y programas educativos asociados a los portadores energéticos de inversión local y al ahorro los cuales han dejado su huella como lo es el programa de ahorro de energía (PAEM). Sin dudas conforme a tecnologías específicas, aportan resultados importantes en la economía e impacto socioeconómico de cualquier país. Las instituciones de formación pueden incidir en el uso, divulgación e investigación de las fuentes de energía renovables tal y como se plantea en los Modelos de difusión de tecnologías energéticas renovables (Bravo & Monteagudo, 2019).

Otras experiencias con la participación de estudiantes en proyectos Comunitarios ubicados en Instituciones educativas apoyan la idea de que se podrían modificar activamente la formación de una conciencia ambiental en la comunidad y las empresas zonales. Sin embargo, es muy complejo continuar desarrollando la formación sin que los estudiantes obtengan una experiencia propia al modificar el entorno medioambiental creando, usando

y difundiendo las tecnologías de fuentes renovables de energía. Adquiriendo conocimientos y competencias por lo que no sólo se trata de formar competencias profesionales (Pérez, et al., 2017) sino de formar la cultura y apropiarse de ella como actores para todos los procesos productivos y socioeconómicos en que participen, hacerlo con visión integral de las fuentes renovables de energía. Otra cuestión es lo ocurrido durante la pandemia y su influencia en la formación educativa ambiental tal y como logran actualizar estos procesos (Armesto & Vallejos, 2021), implica tener en consideración que en Latinoamérica los efectos de la pandemia han impactado en la Educación ambiental apoyan la idea de buscar soluciones mediante mejoras continuas y desarrollar estrategias.

En la provincia de Cienfuegos, Cuba se localiza la comunidad del Consejo Popular Pastorita, la cual cuenta con áreas educativas de amplias matriculas entre ellas se identifica una secundaria básica, tres escuelas primarias y la Universidad de Cienfuegos; es un reparto altamente poblado un número importante de empresas estatales y del sector no estatal que inciden en el manejo de los recursos naturales Agua, Mar, Tierra, Aire y Sol.

Sin lugar a dudas la comunidad ubicada en el Consejo Popular Pastorita en proximidad a la zona industrial de Cienfuegos afronta retos en la conservación ambiental por la emisión de gases y vertimiento de residuales controlados por el sector estatal y no estatal. El manejo de estos retos y el uso de las tecnologías de fuentes renovables de energía deben ser de conocimiento por la comunidad nuevo reto al cual también podría contribuir el proyecto. El alcance de la educación ambiental en la promoción de las energías renovables permitirá fortalecer a la propia comunidad en sus aspectos culturales debido a que las intervenciones se han pensado orientadas a satisfacer necesidades sentidas por la propia comunidad y no a crear nuevas necesidades o problemáticas. Un Parque temático enfocado al logro de experimentos en el área de las energías renovables podría contribuir a la conformación de una cultura ambiental, diseminar las tecnologías y consolidar los resultados en los ecosistemas ambientales al concentrar todas las Fuentes renovables de Energía (FRE). Es por ello que nos proponemos como objetivo comunicar las posibilidades de difundir las tecnologías para el uso de las Fuentes Renovables de Energía en los estudiantes con distintos niveles educativos, directivos de empresas y miembros de la Comunidad localizada en el Consejo popular Pastorita mediante un Parque temático con enfoque experimental para la Energía Renovable, considerando el marco teórico inicial que conduzca al marco teórico referencial.

La ubicación de Parque temático posibilita establecer aprendizajes a la comunidad tanto en la conservación como en la mitigación medio ambiental y los análisis teóricos ayudan a la comprensión de la propuesta. La

metodología empleada identifica una metodología apoyada en el análisis síntesis de la teoría inicial para la propuesta conformar punto de partida para el diagnóstico del nivel de conocimiento que muestran los ciudadanos del Consejo popular. Constituye apuntar toda la teoría inicial a la que se tenga alcance sobre el problema que significa lograr contribuciones a la formación de una cultura ambiental. Es importante señalar que la sistematización de experiencias ayudará a corregir aprendizajes ya logrados y que necesitan actualización fundamentalmente en aquellos sectores poblacionales en los que se encuentra más arraigado el empleo del mar fundamentalmente de la Bahía de Cienfuegos.

DESARROLLO

La teorización y análisis de las principales tendencias actuales sobre los parques temáticos se enfocan hacia la formación de una cultura ambiental, es un tema complejo pero necesario que ha sido objeto de estudio en dos aspectos fundamentales para llegar a las ideas básicas de la propuesta de proyecto; primero lo referente a las tecnologías asociadas a las energías renovables y segundo las estrategias educativas como un resultado de las actividades del proyecto, de manera que se explican las posibilidades desde la teoría en cada caso.

Las tecnologías asociadas al empleo de recursos naturales como toda acción son vinculantes al medio y la educación ambiental; se relacionan directamente con la construcción de un proyecto de sociedad, donde la calidad de vida de las personas mejore considerablemente, y por supuesto se pueda preservar la supervivencia de la especie humana (Rodríguez & Guerrero, 2017).

En particular la observación de los procesos pedagógico - didácticos e interdisciplinarios, en el área iberoamericana permiten evidenciar que está diseñado para que el ser humano se relacione con su entorno y tenga una opinión crítica de él ya que así podrá preocuparse y reflexionar sobre las formas de ver, razonar e interpretar el mundo y las maneras de relacionarse con él; de la misma manera con los procedimientos de trabajo, los acercamientos al conocimiento, obteniendo la visión e interacción entre los diferentes componentes del ambiente incluido las tecnologías que producen energía desde el empleo de agua, mar, tierra, aire y sol.

La intervención, donde las acciones específicas de participación y de proyección comunitaria ya son evidentes, se trabaja, entonces, en conjunto con el sector ambiental, con organizaciones sociales interesadas en el tema y con la comunidad. De esta forma, la escuela puede garantizar su papel orientador y abrir espacios donde se evidencie la comunicación y nuevas formas de generar aprendizajes asociados a la producción y en los procesos sustantivos universitarios lograr producir de manera sostenible los cambios.

Las experiencias respecto a los parques temáticos de energías renovables varían va desde los temas económicos hasta el impacto en los procesos educativos. La economía viene a ser un tema estratégico para la implementación de las propuestas según Cortés & Arango (2017), hay impacto de la energía sobre la economía, revisando los principales aportes académicos y los proyectos en energías renovables plantean se han convertido en una prioridad para América Latina, sin embargo se coincide en que el aumento en la producción hace que el consumo de energía se incremente sustancialmente y refuerza la idea de estimular los proyectos en generación de energía con fuentes renovables, en el caso de Colombia sigue la dinámica mundial donde los organismos gubernamentales y la comunidad científica concluyen que la solución para disminuir las emisiones de CO₂ y preservar el medio ambiente se encuentra en las energías alternativas.

De acuerdo con los estudios realizados se encontró que en el año 2019 fue creado un Parque Temático de Energía Renovable en la ciudad Juan Bosch República Dominicana. El parque tiene la finalidad de crear un espacio educativo y de entretenimiento al promover las fuentes de generación renovables y la eficiencia energética como formas de preservación del medioambiente.

De acuerdo con la información a la que se ha tenido acceso sus recursos instalados fueron logrados mediante el Ministerio de Energía y Minas (2019); también les corresponde el mantenimiento y los aportes a la comunidad los logran mediante el servicio de recargas a dispositivos y vehículos que emplean energía eléctrica, así mismo llama la atención su autosuficiencia energética.

En el año 2007 se proyectó por investigadores de la Universidad de Cienfuegos un Parque Ecológico de energías renovables que permitiera desarrollar labor educativa respecto a las energías renovables; se logró por esfuerzo propio de los investigadores y con apoyo de la institución, se instalaron equipos para mostrar en algunos casos el funcionamiento, otros medios se construyeron como maquetas.

En la actualidad se ha podido estudiar la situación que llevo al deterioro del área y se ha propuesto un nuevo proyecto en busca de financiamiento como opción. De ser logrado se asumiría como un parque temático, el cual a la vez que permita establecer una línea educativa hacia la comunidad del Consejo Popular Pastorita permita desarrollar habilidades en el manejo de dispositivos y otros artefactos para la producción de energías limpias; otra línea de trabajo consiste en habilitar la preparación de tecnologías que se encuentre al alcance de todos los pobladores y ofrecer posibilidades de sostenibilidad al comercializar las asesorías en el manejo de las tecnologías y la producción a pequeña escala de productos que aportan un uso racional del Agua, aportar energías limpias y evitar la degradación de los suelos.

La propuesta de parques temáticos es una opción de impacto social que vincula las actividades sociales de la Universidad y su entorno. Se enmarca en la tarea de dar cumplimiento a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) los cuales se asocian a esta Agenda y ayudan a evaluar el punto de partida de los países de la región. Contribuyen al análisis y formular los medios para alcanzar esta nueva visión del desarrollo sostenible, lo cual se expresó de manera colectiva y quedó plasmada en la Agenda 2030. Es una experiencia la adecuación de estrategias con apoyo en modelos como Rodríguez & Guerrero (2019), plantean en un caso específico. Se trata de contextualizar las estrategias, como adecuar para la implementación; en el caso que nos ocupa se orienta a lograr un Parque temático de energías renovables el cual no sólo permita la educación ambiental de los pobladores, sino también aportar soluciones a la sociedad con nuevas tecnologías o su adaptación a la realidad.

Ideas básicas para la construcción de un Parque temático de energías renovables

Es importante considerar el papel de la Universidad en la sociedad, relación armónica ante los problemas y gestión para contribuir a su solución tal en la búsqueda de soluciones ante la pandemia. En este sentido, la ruta para la cultura ambiental la conseguimos con un accionar armónico de las tecnologías en los distintos sectores de la sociedad articulado mediante la Educación Ambiental; pues el conocimiento sobre el medio ambiente resulta necesario y es indispensable para la conservación, propiciar ambientes para el crecimiento oportuno de la cultura ambiental, precisamos si se conoce bien el entorno y sus vulnerabilidades ambientales se puede contribuir a la solución de los problemas ambientales. Para lograr la elaboración del proyecto se consideró necesario la idea de un procedimiento adecuado a las condiciones del entorno. En todo caso que conduzca a un marco teórico inicial y un marco teórico referencial, tal y como se muestra en la figura 1.

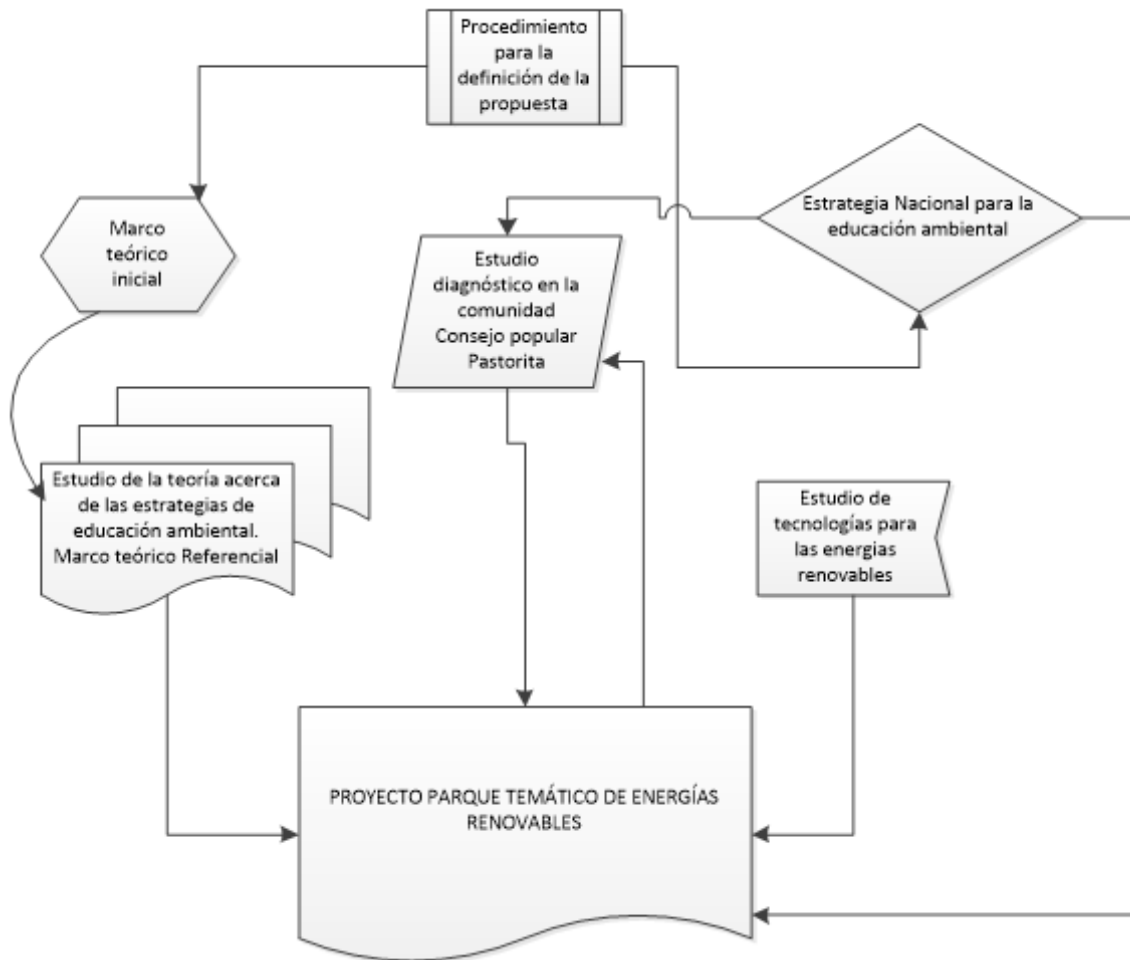


Figura 1. Modelo esquema de las ideas iniciales para elaboración del proyecto.

Independientemente de contar con un estudio diagnóstico inicial de la comunidad Consejo popular pastorita, se requiere del análisis del currículum para aprovechar de la flexibilidad posible en la educación superior con el currículum optativo en los niveles educativos precedentes identificar las salidas en cada programa de estudio.

En este sentido es importante plantear que hacemos referencia a fuentes de energía renovables como aquellas basadas en la utilización de recursos naturales: sol, el viento, el agua o biomasa vegetal o animal, no utilizan combustibles de origen fósil, sino los recursos naturales que consideramos en el ciclo vital de nuestro planeta y que tienen un impacto ambiental muy escaso si se manejan adecuadamente.

Lograr la autosuficiencia en las casas mediante energías renovables, con placas solares, calderas de biomasa o puntos de recarga para el vehículo de transporte eléctrico, son recursos naturales de acceso gratuito que en algunos casos llegan a todos los lugares, generar energías limpias que ayuden a disminuir las emisiones de CO₂ y disminuir los efectos del cambio climático.

La energía solar es aquella que podemos obtener del sol a través de placas solares o paneles solares para adsorber la radiación solar y mediante tecnologías se transforma en electricidad la cual puede ser almacenada o introducida en la red eléctrica. En cuanto a la energía eólica se refiere a energía obtenida mediante tecnologías que aprovechan la fuerza de los vientos, habitualmente en los campos se empleaban molinos de viento para aprovechar esta en la extracción de agua.

En cambio en los parques eólicos son conectados a generadores de electricidad que transforman en energía eléctrica el movimiento producido en las aspas al ser movidos por el viento. La energía hidráulica producida o hidroeléctrica es ya muy usada; una alternativa que utiliza la fuerza del agua en su desplazamiento o curso para ser transformada en energía eléctrica. Es importante destacar que otros sistemas emplean mecanismos que causan un determinado impacto ambiental del cual se debe evaluar su factibilidad.

En lo referente a la biomasa o energía biomasa consiste en la combustión de residuos orgánicos de origen animal y vegetal. Con producto biodegradable, como el serrín, cortezas y todo aquello que sea certificado como tal. En cuanto a la zona del Consejo Popular Pastorita no es muy frecuente la obtención de biomasa y se perfilan estudios acerca de empleo en el sector privado y no estatal.

Por otra parte la energía mareomotriz o undimotriz aprovecha las mareas y la fuerza de las olas y mediante dispositivos se aprovecha para generar electricidad. Es importante destacar que el recurso agua se utiliza en muchos sectores y que estudiar su uso racional debe ser prioridad para lograr la sostenibilidad ambiental.

Las ideas planteadas por Díaz, et al. (2016); Lucas & Cabeza (2018); Gielen (2019); Batel (2020); Constant, et al. (2021), respecto a las tecnologías renovables aseguran los cambios en la cultura y la sociedad, los resultados apoyan la proposición de cambios sociales y la necesidad de la difusión de los cambios tecnológicos de las energías renovables en la sociedad, instruir a los ciudadanos en las nuevas tecnologías incrementa la cultura ambiental.

La propuesta de un Parque temático de energías renovables tendrá en cuenta las complejidades tecnológicas de cada etapa de desarrollo y puntualmente requiere de etapas de trabajo que se describen a continuación:

Conformar un equipo de trabajo que otorgue participación a la comunidad vincule estudiantes en la construcción de tecnologías según el nivel educativo sería un paso importante dadas las condiciones de la Comunidad Pastorita.

En coincidencia con la primera tarea científica de "identificar el nivel de conocimiento con que cuenta la comunidad localizada en el Consejo Popular Pastorita y directivos de empresas de la zona", es muy necesario para conformar un mapa de las áreas su ubicación y funcionamiento apoyado en conceptos ambientalistas. Para la construcción y montaje de las áreas temáticas del Parque de Energía Renovable sería necesario contar con un aval de las instituciones capacitadas en Ciencia tecnología y medio ambiente para lo cual se emplearán las capacidades de los centros de estudios ambientales externos y el Centro de estudios de energía y medio ambiente (CEEMA) de la Universidad de Cienfuegos.

Será oportuno contar con la creación de un Aula Especializada para la divulgación y estudio en el uso de las energías renovables, espacio dedicado a la preparación y rotación de estudiantes de los primeros niveles de enseñanza hasta los estudiantes universitarios.

Una conceptualización que sirve de apoyo para fundamentar es la integración de influencias en la educación ambiental lo cual consideramos esencial; se atribuye a los contactos entre los pobladores que componen la comunidad del Consejo Popular pastorita, con los estudiantes de los distintos niveles de enseñanza, mediante las formas de comunicación y el lenguaje para el logro de la cultura ambiental.

Es un fenómeno socioeducativo siguiendo elementos de la teoría de la reflexión crítica y teoría de la educación para la libertad (Padilla, et al., 2016). Se trabajará con la profundización del conocimiento de las realidades cotidianas, estableciendo alianzas entre los miembros de la comunidad y los estudiantes. Los tipos de contacto entre los participantes en las sesiones de formación educativa y tecnológica serán directos e indirectos asegurándose la entrega de materiales para sistematizar la información.

En particular los estudiantes universitarios de las carreras afines, no sólo se prepararán en la Educación ambiental, sino que se les atribuye también el compromiso para estudiar y proponer proyectos con tecnologías nuevas o sistematizadas en el campo de las energías renovables.

La definición de estrategias para la acción educativa, en donde participen todos implica acciones individuales y colectivas, es una opción viable como ruta para ordenar y organizar los procesos educativos y articular las actividades en las áreas agua, sol, con la formación universitaria. Es importante destacar que la construcción de teoría para

establecer propuestas de proyectos se ajusta siguiendo a (Ballesteros & Gallego, 2019), por tanto un modelo conceptual basado en una construcción teórica que enfrenta la falta de responsabilidad social energética y el desinterés por el uso de energías alternativas es viable como estrategia de reducción de los problemas ambientales en el contexto. En la figura 2 se muestra el Modelo CPAER.

Es un modelo que sus autores configuraron a partir de tres ejes fundamentales EER-AE y CP lo cual propicia integrar en un programa la apropiación del conocimiento acerca de las tecnologías asociadas a las energías renovables.

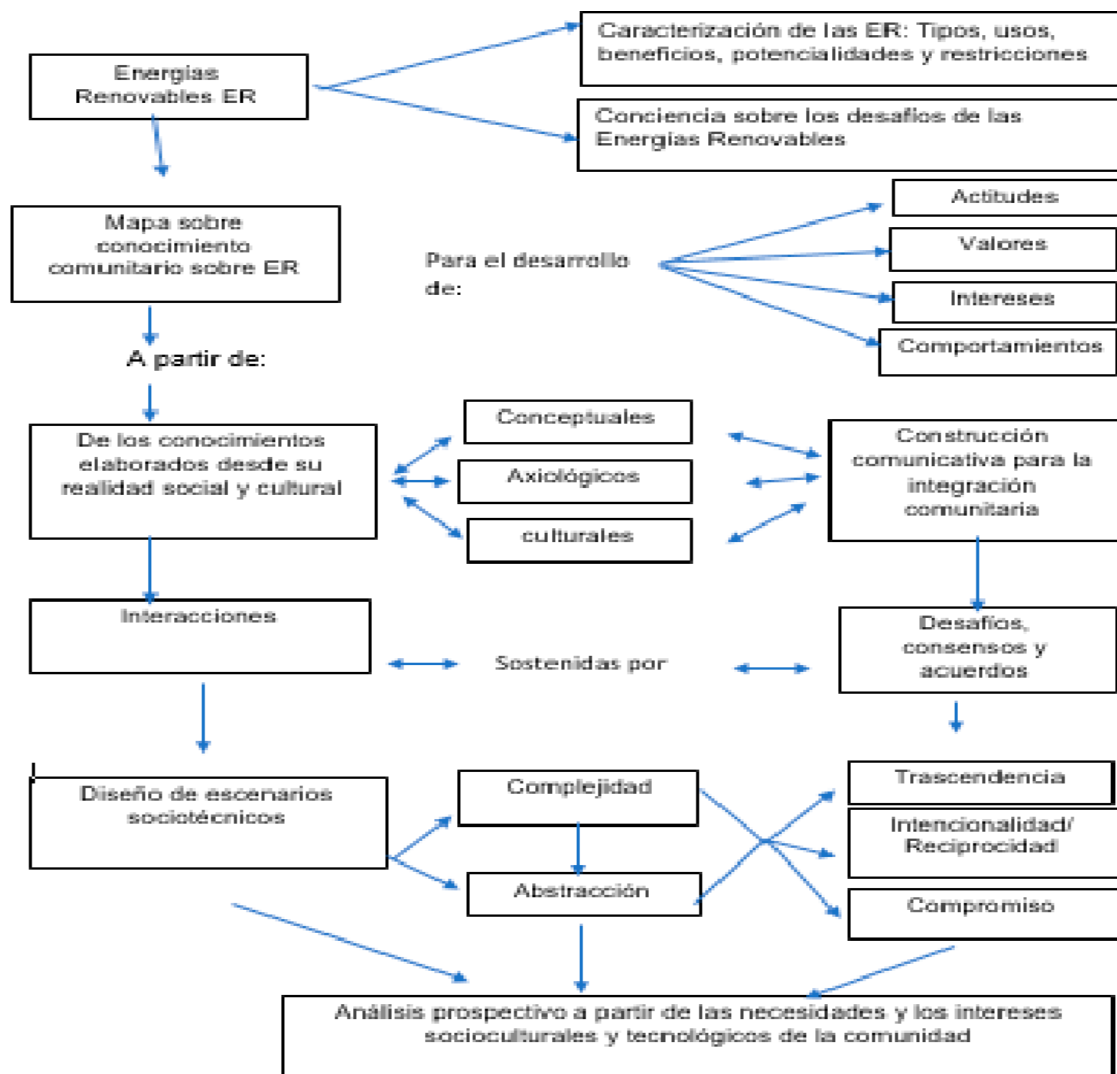


Figura 2. Modelo CPAER. Tomado de Modelo de educación en energías renovables desde el compromiso público y la actitud energética 2019.

Sin lugar a dudas el modelo constituye un referente importante en lo fundamental a partir de los conocimientos elaborados desde realidad social y cultural; de manera que se tienen en cuenta los escenarios socio técnicos, los conceptos, las actividades formativas que contribuyen a una cultura ambiental.

La elaboración de la estrategia de educación ambiental para el Parque temático de Energía Renovable, se apoya en experiencias anteriores (Ariza, et al., 2017; Arredondo, et al., 2018; Gavilanes & Tipán, 2021) de las cuales asumimos una estructura de actividades flexible y un enfoque direccionado a la articulación e integración de todos los participantes en las áreas que sean instaladas.

Se asume como un referente para abarcar las áreas en la "Estrategia ambiental nacional" emitida por el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (2016), de Cuba debido a que es la estrategia seguida hasta el año 2020.

Existen distintos tipos de estrategias o denominaciones como las plantea el Centro de Ciencias y estudios Pedagógicos (2010); asumimos su trabajo como referente y en lo adelante adecuamos no sólo términos sino algunas denominaciones que se orientan a destacar la enseñanza

para lo cual también se corresponden distintas formas de aprender.

Pero no solo se trata de aprendizaje sino de que la propuesta pueda permitirnos una contribución apropiada a la solución del problema central. Obsérvese en la siguiente representación simplificada que emitiera el propio Centro de ciencias y Estudios Pedagógicos respecto a las estrategias.

Como se aprecia en la figura 3 la situación en el contexto y el ámbito en que se debe incidir es clave para definir el tipo de estrategia que deba ser asumido. Es un ámbito complejo de varios actores, entre ellos los estudiantes de distintos niveles hasta el sector empresarial de la Zona industrial próxima al Consejo popular. Para lograr una transformación en el objeto enfocado a la difusión de las tecnologías para el uso de las Fuentes Renovables de Energía en los estudiantes con distintos niveles educativos, directivos de empresas y miembros de la Comunidad localizada en el Consejo popular Pastorita; es preciso establecer la planeación de actividades que implique la responsabilidad colectiva.

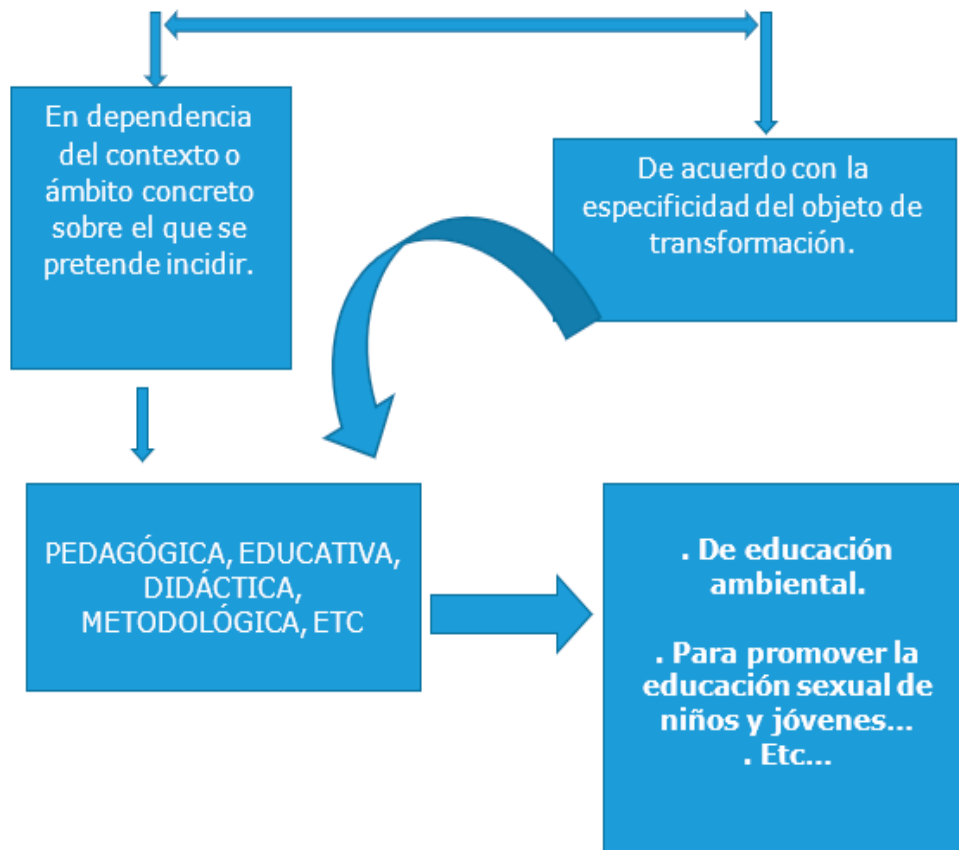


Figura 3. Tipos de estrategias.

Fuente: Centro de Ciencias y Estudios Pedagógicos (2010).

Se precisan cambios en la dimensión innovadora dado que estamos asumiendo tecnologías y como además de educar y enseñar se requiere optimizar cada tarea. También se pretende generar tecnologías de energías renovables sencillas y aplicables en la comunidad. Las tecnologías que puedan servir de apoyo son posibles nuevos empleos, que bien articuladas en la comunidad generan sustentabilidad al proyecto. Por tanto, se prevé a la vez que el desarrollo de las potencialidades innovadoras y creativas de todos los participantes se incrementa, se estimule constantemente a partir de la unidad entre todos en el Consejo popular.

El tipo de estrategia sería educativa lo cual se ajusta en el estudio para construir el proyecto. Se podría adaptar en las estrategias cuatro funciones fundamentales de las metodológicas como lo son:

- Organización de los contenidos.
- Exposición de los contenidos.
- Actividades y orientación del alumnado.
- Evaluación.

Ahora bien, se coincide en que las estrategias se diseñan con la intención de lograr la solución de problemas en la práctica, como ocurre con la educación ambiental y la vinculación a los problemas de una comunidad en el Consejo popular pastorita. Es intencional vencer las dificultades de identidad en poco tiempo y con los recursos disponibles, proyectar el cambio en las esferas cualitativas de los participantes.

El diseño de cualquier tipo de estrategia implica una planificación que demanda contar con acciones para contribuir a la Estrategia ambiental nacional; por otra parte es justo señalar que los problemas medioambientales poseen una constitución sistémica; ello se traduce en un todo organizado, es decir participantes o miembros de la comunidad, las condiciones del contexto, las condiciones tecnológicas disponibles; todo en una composición que interactúa entre sí para lograr la transformación necesaria.

En particular las estrategias educativas con apoyo en el trabajo del centro ya mencionado constituyen la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo lo cual nos permitirá la transformación de los modos de actuación de los escolares en el caso que nos encontramos para alcanzar en un tiempo de dos años las contribuciones a la formación ambiental, su influencia en el desarrollo de la Educación ambiental en el Consejo Popular Pastorita. Los sistemas de acciones que se ubican en la estrategia se asumen como un conjunto que se relacionan entre sí y con el medio planteamiento que concede operatividad y se vincula al enfoque de sistema buscando un marco coherente en las actividades para caracterizar así los fenómenos medioambientales en las áreas del parque.

Agregando a lo anterior la experiencia lograda por Palomino & Álvarez (2016), los cuales destacan que educar a las familias, para que contribuyan en el cuidado y protección al Medioambiente, se logra con la formación de conocimientos, el despliegue actitudes por los participantes del programa de que se trate y acciones afectivas, ósea con la constitución de un clima favorable para la transformación de todos y lograr desde el hogar continuar incidiendo en la familia. Desde la perspectiva anterior se debe revisar que ocurre en cada institución, cual es la línea ambiental y la estrategia ambiental definida; por eso cuando se realice el diagnóstico en cada una de las instituciones educativas o no; se buscará si existe para poder definir que se articule con la que se construya en el Proyecto.

Para la puesta en marcha del Parque temático de energía Renovable se consideran las áreas agua, mar, tierra, aire y sol pero también podrán incluirse otras que surjan en los distintos campos del desarrollo científico y tecnológico, la conformación de la planificación para el uso del Parque temático de Energía Renovable es el instrumento de trabajo creado por todos en la primera etapa y estará acorde con el cronograma del proyecto para evaluar y verificar los efectos e impactos generados en la comunidad, los estudiantes y profesores participantes. La capacitación de actores y líderes comunitarios en manejo de Fuentes Renovables de Energía y la preparación de los estudiantes de la comunidad para la ejecución de acciones de conservación y tratamiento de residuales y otras actividades de empleo de tecnologías con fuentes de energía renovable. Por su parte la activación de medios por los actores comunitarios para la experimentación y medición mediante tecnologías con fuentes renovables de energía podría ayudar a establecer las líneas de trabajo conjunto comunidad – institución universitaria.

CONCLUSIONES

Determinar las respuestas de la teoría para la construcción de parques temáticos ha posibilitado generar ideas claves, conceptos en aproximación y la explicación más detallada del objeto de investigación. De tal caso se confirmó que no puede llegarse entonces al problema de investigación sin un marco teórico de partida lo cual es destacado para la conformación del proyecto de investigación y la propuesta del parque temático de energías renovables.

Por otra parte la determinación de las variables es más uniforme, por eso la transformación de la cultura ambiental podría suponer cambios no sólo en las aptitudes respecto al medio ambiente, sino a la generación de tecnologías afines y limpias, a su comprensión, a la utilización de las capacidades actuales en el Consejo Popular Pastorita de Cienfuegos.

Los análisis teóricos nos guiaron a sugerir hipótesis y la configuración de un futuro estudio de viabilidad del

proyecto enfocado en el Parque temático de energías renovables, supone que en lo adelante se realicen estudios de factibilidad. Es una necesidad impostergable mantener los recursos y el ambiente, lo cual incluye a todos los miembros de las comunidades urbanas debido a que los problemas ambientales implican soluciones más globales.

El modelo de educación en energías renovables desde el compromiso público y la actitud energética es un fundamento esencial para el proyecto, su adaptabilidad a las condiciones del contexto cubano o latinoamericana facilitan una educación ambiental con posibilidades de la interrelación entre los distintos actores sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza Carla, P., Rueda Toncel, L. Á., & Sardoth Blanchar, J. (2017). La educación ambiental como estrategia Global para la sustentabilidad. *Revista Redipe*, 6(5), 64-70.
- Armesto Céspedes, M. S., & Vallejos Armas, R. I. (2021). Revisión sistemática sobre la educación ambiental universitaria en Latinoamérica durante la pandemia (2020-2021). *INNOVA Research Journal*, 6(3), 121-134.
- Arredondo Velázquez, M., Saldivar Moreno, A., & Limón Aguirre, F. (2018). Estrategias educativas para abordar lo ambiental. Experiencias en escuelas de educación básica en Chiapas. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(76), 13-37.
- Ballesteros, V. A., & Gallego Torres, A. P. (2019). Modelo de educación en energías renovables desde el compromiso público y la actitud energética. *Revista Facultad de Ingeniería*, 28(52), 27-42.
- Batel, S. (2020). Research on the social acceptance of renewable energy technologies: Past, present and future. *Energy Research & Social Science*, 68.
- Bravo Hidalgo, D., & Monteagudo Yanes, J. P. (2019). Modelos de difusión de tecnologías energéticas renovable. *Ingeniería Energética*, 40(1), 30-41.
- Centro de ciencias y estudios pedagógicos (2010). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Universidad Pedagógica "Félix Varela".
- Constant, C., Kotarbinski, M., Stefek, J., Green, R., De-George, E., & Baring-Gould, I. (2021). Accelerating ocean-based renewable energy educational opportunities to achieve a clean energy future. *Progress in Energy*, 3(4).
- Cortés, S., & Arango Londoño, A. (2017). Energías renovables en Colombia: una aproximación desde la economía. *Revista Ciencias Estratégicas*, 25(38), 375-390.
- Cuba. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. (2016). Estrategia nacional ambiental 2016/2020. CITMA. <http://repositorio.geotech.cu/jspui/bitstream/1234/2727/1/Estrategia%20Ambiental%20Nacional%202016-2020.pdf>
- Díaz Cuevas M. P, Fernández Tabales, A., & Pita López, M. F. (2016). Energía Eólica y Paisaje. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (71).
- Dominicana. Ministerio de Energía y Minas (2019). Inaugurarán Parque Temático de Energía Renovable en Ciudad Juan Bosch. <https://mem.gob.do/sala-informativa/noticias/inauguraran-parque-tematico-de-energia-renovable-en-ciudad-juan-bosch/>
- Fernandes Silva, F., & Marques Júnior, S (2017). Fatores que afetam o encantamento do cliente do turismo de lazer a partir da experiência em parques temáticos. *Turismo - Visão e Ação*, 19(1), 103-127.
- Gavilanes Capelo, R. M., & Tipán Barros, B. G. (2021). La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático. *Alteridad*, 16(2), 286-298.
- Gielen, D., Boshell, F., Saygin, D., Bazilian, M. D., Wagner, N., & Gorini, R. (2019). The role of renewable energy in the global energy transformation. *Energy Strategy Reviews*, 24, 38-50.
- Lucas, H., Pinnington, S., & Cabeza, L. F. (2018). Education and training gaps in the renewable energy sector. *Solar Energy*, 173, 449-455.
- Padilla, Y., Acosta, J., & Perozo, D. (2016). Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad. *Alteridad*, 11(1), 88-100.
- Palomino Fonseca, D., & Álvarez Fonte, B. L. (2016). Estrategia educativa para la Educación Ambiental y su tratamiento por la familia en la comunidad. *Mendive. Revista de Educación*, 14(4), 345-351.
- Pérez Rodríguez, U., Varela Losada, M., Lorenzo Rial, M.A., & Vega Marcote, P. (2017). Tendencias actitudinales del profesorado en formación hacia una educación ambiental transformadora. *Revista de Psicodiagnóstica*, 22(1), 60-68.
- Rodríguez Muñoz, R., & Guerrero Caicedo, A. E. (2017). Una mirada desde la universidad a la educación ambiental en el nivel básico primaria de Colombia. *Revista Conrado*, 13(1- Ext), 19-32.
- Rodríguez Muñoz, R., & Guerrero Caicedo, A. E. (2019). Definición de estrategias para la educación ambiental en el nivel básico de Tumaco, Nariño, Colombia. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 16-22.

Rodríguez Valdés, J., & Foronda Robles, C. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible en los parques temáticos: el camino hacia la economía circular. http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/monografiesHistoriaNatural/index/assoc/MonografiesSHNB_/2020vol0/31p161.dir/MonografiesSHNB_2020vol031p161.pdf

02

EDUCACIÓN
PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO

EDUCACIÓN

PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO

CLIMATE CHANGE EDUCATION

Verónica Jacqueline Guamán Gómez¹

E-mail: eimyverito73@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9284-5040>

Eudaldo Enrique Espinoza Freire²

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4760>

¹ Instituto Tecnológico Superior Jubones. Ecuador.

² Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Guamán Gómez, V. J., & Espinoza Freire, E. E. (2022). Educación para el cambio climático. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 17-24.

RESUMEN

El presente ensayo tiene como objetivo analizar la importancia de la educación para el cambio climático, en aras de contribuir a mejorar la situación del mundo y preservar el planeta para que las futuras generaciones tengan un lugar seguro y limpio donde poder vivir. En consecuencia, se realizó un estudio descriptivo de revisión bibliográfica, sistematizado mediante los métodos científicos de investigación: análisis documental, hermenéutico y análisis de contenido. Entre los principales hallazgos se significan: el reconocimiento del cambio climático como un fenómeno de la transformación del estado del clima identificable en las variaciones del valor medio de la temperatura y/o en la variabilidad de las propiedades del clima durante largos períodos de tiempo, generalmente decenios o períodos más largos; la principal causa del cambio climático está dada por la acción irresponsable y depredadora de los seres humanos. Entre los efectos principales están el aumento de las temperaturas, la desertización, incremento de los fenómenos meteorológicos, la extinción de especies de la fauna y la flora. A nivel global se han tomado medidas para combatir las causas y mitigar los efectos del cambio climático, pero la mejor medida es educar a la población y en particular a las nuevas generaciones.

Palabras clave:

Cambio climático, educación, medioambiente.

ABSTRACT

This essay aims to analyze the importance of education for climate change, in order to help improve the world situation and preserve the planet so that future generations have a safe and clean place to live. Consequently, a descriptive study of bibliographic review was carried out, systematized through scientific research methods: documentary analysis, hermeneutics and content analysis. Among the main findings are: the recognition of climate change as a phenomenon of the transformation of the state of the climate identifiable in the variations of the mean value of temperature and/or in the variability of the properties of the climate during long periods of time, generally decades or longer periods; the main cause of climate change is given by the irresponsible and predatory action of human beings. Among the main effects are the increase in temperatures, desertification, increase in meteorological phenomena, the extinction of species of fauna and flora. At a global level, measures have been taken to combat the causes and mitigate the effects of climate change, but the best measure is to educate the population and in particular the new generations.

Keywords:

Climate change, education, environment.

INTRODUCCIÓN

El cambio climático es un tema de interés abordado por múltiples investigadores entre ellos López Feldman & Hernández Cortés (2016); y Tigmasa Paredes (2020), quienes desde diferentes perspectivas de análisis, campos de acción y metodologías coinciden en señalar que, en las últimas décadas el planeta ha experimentado un aumento significativo de su temperatura a nivel global, ocasionando el deshielo de los glaciales, sequías, alteraciones en las precipitaciones, entre otros fenómenos; convirtiéndose en un problema que necesita ser enfrentado, de manera conjunta, por toda la población mundial, independientemente de los recursos y posibilidades que tenga los países desarrollados o no.

Según Caballero, et al. (2007), debemos ser conscientes que mientras no exista un cambio de actitud de todo el mundo, en particular de los países desarrollados no se llegarán a concretar las políticas favorables en pro del medio ambiente

Es un hecho probado por la ciencia que el cambio climático es ocasionado por la contaminación causada por los seres humanos, quienes actúan de manera irresponsable e inconsciente, desconociendo el impacto negativo que sus actos acarrearán al medio ambiente. Ya es un hecho palpable en muchas regiones del planeta las consecuencias de estas acciones, así lo demuestran los grandes desastres que acontecen, como, por ejemplo, los incendios forestales causados por las sequías, las inundaciones y deslaves como resultado de lluvias torrenciales y con ello la extinción progresiva de fauna y la flora, etc.

Todo vaticina que si el hombre no toma consciencia de esta situación y continúa depredando la naturaleza el panorama será mucho más crítico dentro de algunos unos años, poniendo en riesgo la propia existencia de la humanidad. Esta realidad precisa de la participación conjunta del estado y los actores sociales para revertir esta situación y contribuir a la toma de conciencia de la población sobre tan delicado y urgente asunto.

En tal sentido corresponde a la escuela como formadora de las nuevas generaciones de ciudadanos el empoderamiento de los niños(as), adolescentes y jóvenes para que puedan actuar de forma consciente y contrarrestar las influencias negativas del cambio climático sobre el medioambiente.

Sin embargo, no pocos escolares son ajenos a los acontecimientos relacionados con los fenómenos asociados al cambio climático, desconocen qué factores ocasionan estos hechos y cómo contribuir a la preservación del medio ambiente, viven en una burbuja sin preocupaciones y sin conocer el estado de gravedad por el que atraviesa el planeta, que pone en riesgo la estadía de los seres vivos en un periodo corto de tiempo.

En este contexto se realiza el presente ensayo con el objetivo de analizar la importancia de la educación para el cambio climático, en aras de contribuir a mejorar la situación del mundo y preservar el planeta para que las futuras generaciones tengan un lugar seguro y limpio donde poder vivir.

Para el tratamiento de este asunto el ensayo se estructuró en cuatro epígrafes, el primero dedicado a la noción de cambio climático, el segundo versa sobre las causas de este fenómeno, un tercero relativo a sus efectos, y por último en el cuarto acápite se analiza la importancia de la educación para el cambio climático como contribución a las medidas que se adoptan a nivel global para combatir sus causas y mitigar sus efectos.

METODOLOGÍA

Para la ejecución del presente trabajo y en el cumplimiento del objetivo plantado se realizó un estudio descriptivo de revisión bibliográfica, sistematizado mediante los métodos científicos de investigación: análisis documental, hermenéutico y análisis de contenido.

Estos métodos permitieron analizar, interpretar, cotejar y resumir la información recaudada referente al cambio climático a través de los buscadores académicos Google Académico, HighBeam, Research y Redalyc entre las que cuentan las Tecnologías de Información y las Comunicaciones (TIC); para ello fueron empleadas las palabras clave: cambio climático, educación, medioambiente.

Una vez recuperada la información de los repositorios visitados, ésta fue seleccionada atendiendo a su valor científico y actualidad; posteriormente los textos fueron sintetizados y clasificados por categorías de análisis (cambio climático, causas, efectos, educación sobre el cambio climático) en correspondencia con los epígrafes en que se estructuró el discurso escrito.

DESARROLLO

Antes de adentrarnos en el análisis de las causas, efectos y medidas a tomar sobre el cambio climático se impone un breve acercamiento a su conceptualización.

¿En qué consiste el cambio climático?

Según Tigmasa Paredes (2020), el cambio climático global son las modificaciones que experimenta del clima del planeta en cualquiera de sus aspectos, tales como temperatura, precipitación e intensidad de las tormentas. Luego, el cambio climático puede ser entendido como la transformación global del clima de la Tierra, ya sea por causas naturales o provocadas por los seres humanos.

Por su parte, el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC, 2013) define el cambio climático como la variación del estado del clima identificable (por ejemplo, mediante pruebas estadísticas) en

las variaciones del valor medio de temperatura y/o en la variabilidad de las propiedades del clima, que persiste durante largos períodos de tiempo, generalmente decenios o períodos más largos.

Esta transformación del clima afecta a todos los seres vivos que habitan la Tierra, es un mal acumulado desde siglos anteriores; el planeta ha experimentado alteraciones en la temperaturas altas y bajas, inesperados cambios de estaciones y otras catástrofes naturales que han provocado crisis económicas y sanitarias, enfrentadas por la humanidad, pero sin prestar mayor atención a sus causas (Vallejo et al., 2021).

Por ejemplo, Rad & Espinoza (2021), señalan que, a pesar de ser la COVID-19 una de las pandemias más críticas enfrentadas por la humanidad, no deja de ser la crisis ambiental y climática el factor principal de todos los desastres que ocurren y ocurrirán en un futuro. La crisis climática mundial es la mayor amenaza del siglo XXI que requiere de respuestas drásticas y urgentes para salvar al planeta de un destino nefasto que ya se avizora dentro de unos años

Siguiendo este mismo orden de análisis González Gaudiano (2020), considera que, el cambio climático es un fenómeno global de creciente interés científico, político, social y mediático, dada sus repercusiones que, afectan y alteran prácticamente la totalidad de las actividades humanas.

Es un fenómeno que, de igual forma, perturba el funcionamiento de la biosfera y la integridad de los ecosistemas en su conjunto, con impactos variados en el soporte vital de los ciclos biogeoquímicos (Osés et al., 2019).

Desde posturas políticas, es también considerado como un espacio de disputa y polarización, en el que con frecuencia prevalecen los intereses económicos, sin importar la vulnerabilidad que el fenómeno provoca, sobre todo en las zonas tropicales y las regiones de mayor pobreza (Bell et al., 2011) y donde los poderes hegemónicos y los monopolios imponen sus criterios y decisiones, generalmente contrarias a toda lógica y evidencias científicas, prevaleciendo los beneficios económicos e ignorando las consecuencias de la inadecuada administración, gestión y explotación de los recursos naturales.

¿Cuáles son sus causas del cambio climático?

Según el Intergovernmental Panel on Climate Change (2013), el cambio climático puede estar causado por procesos internos naturales y factores externos tales como modulaciones de los ciclos solares, erupciones volcánicas o cambios antropógenos persistentes de la composición de la atmósfera o del uso del suelo.

Los estudios realizados evidencian que aproximadamente 95% del cambio climático es responsabilidad del hombre, como resultado del estilo de vida irracional que ocasiona la contaminación del medio ambiente y la

explotación desmedida de los recursos naturales del planeta, el otro 5% restante es imputado a situaciones naturales. Hecho que quedó demostrado en la Convención Marco de las Naciones Unidas cuando se determinó que, el cambio climático es atribuido directa o indirectamente a la actividad del hombre que altera la composición de la atmósfera y a la que se suma las variaciones naturales del clima (Organización de las Naciones Unidas, 1992).

Como se puede apreciar el cambio climático es causado por diversos factores, pero los de mayor impacto negativo son los relacionados con la actividad humana que, afecta directamente al medioambiente.

Los estilos de vida occidentales caracterizados por el consumo desmedido es uno de los factores principales que atentan contra el equilibrio del medioambiente; muchas entidades con fines de lucro ponen en riesgo las reservas ecológicas, que son los pulmones del planeta, en ocasiones en confabulación con el estado para sacar provecho de las áreas verdes sin pensar en el beneficio social.

Autores como Bell et al. (2011), consideran que las principales causas del cambio climático están dadas por acciones antropogénicas acumuladas durante un largo tiempo; entre ellas las constantes emisiones de gases a la atmósfera resultantes de acciones tales como el uso de combustibles fósiles en diversas actividades como la producción industrial, provocando así el llamado efecto invernadero.

Algunos autores como Caballero et al. (2007), otorgan a estas emisiones de gases un lugar singular en el análisis del cambio climático; pues se ha podido determinar que en la antigüedad se dieron incrementos en la emanación de CO₂ y acumulación de gases de efecto invernadero en la atmósfera similares a los niveles actuales, el que provocó un “recambio biológico”, dando el fin a la era Paleozoica e inicio Mesozoica, por lo que se presume que pueda volver a ocurrir provocando que una nueva especie ocupe el lugar de la “especie dominante”.

¿Qué efectos provoca el cambio climático en el medio ambiente?

El cambio climático provoca la variación de la temperatura, cuando está supera los límites tolerables se producen el estrés por calor en los cultivos, caracterizado por las alteraciones en su desarrollo, la inadecuada acumulación de biomasa, llegando e incluso al enanismo de las hortalizas.

De igual forma provoca la variación de la precipitación, en tal sentido se han realizado estudios como los de Vallejo et al. (2021), donde se evidenció que los periodos de lluvia según las diferentes regiones el planeta ha variado significativamente siendo imposible su predicción, situación que influye negativamente en la actividad agrícola.

Asimismo, Los efectos del cambio climático perjudican a la Tierra y por consecuencias a los seres vivos que la pueblan. Como ya hemos mencionado, el cambio climático trae consigo la sequía de los suelos que a su vez afecta la agricultura, la ganadería, etc. provocando crisis económica y alimentaria causante de la desnutrición y enfermedades en gran parte de la población de varias regiones del mundo, en particular a los países en vías de desarrollo.

Sobre el asunto Caballero et al. (2007), enfatizan que de continuar incrementado la emanación de CO₂, y por consecuencia la acumulación de gases de efecto invernadero en la atmósfera, será el fin de nuestra especie.

En el sexto informe del Intergovernmental Panel on Climate Change (2018), se plantea la necesidad de acelerar rápidamente las acciones contra el cambio climático; entre los motivos que motivaron este pedido de urgencia están: un 10% más de días con temperaturas extremas; la humanidad no ha sido capaz de limitar el calentamiento global a 1,5 °C, quedándose por debajo de los 2 °C. También, se alerta sobre los efectos que el cambio climático puede causar a corto plazo (Martínez Villar, 2018):

- Aumento de las temperaturas.
- La desertización y la erosión de grandes superficies que ahora son tierras fértiles.
- Un 25% más de ecosistemas que se verán forzados a desplazarse a latitudes o altitudes más frías.
- Pérdida aproximada del 6% de la superficie helada de los polos cada diez años.
- Riesgo de inundaciones.
- Reducción del suministro de agua potable.
- Incremento del 50% del estrés hídrico a nivel mundial.
- La desaparición del hielo ártico, que se dará con una alta probabilidad en el horizonte de 1,5 °C.
- La desaparición de grandes cantidades de corales en las barreras marinas
- El desplazamiento de 100 millones de personas. Consecuencia que es especialmente relevante en el área mediterránea y el Caribe.
- Con el aumento de un 2°C de la temperatura global desaparecerán alrededor de un 15% a un 40% las especies actualmente existentes.
- Aumentó de los fenómenos naturales tales como ciclones, huracanes y tornados.
- Salinización de acuíferos.
- Cambio de comportamiento de especies vegetales y animales.
- Aumento de enfermedades como la malaria y el dengue.

- Pero, sobre todo peligra la propia existencia de la especie humana.

¿Cuáles medidas deben ser adoptadas por la escuela para empoderar a los estudiantes sobre el tema del cambio climático?

Las multimillonarias industrias emiten a cada instante altos niveles de dióxido de carbono a la atmósfera y derraman grandes cantidades de petróleo en los ríos, océanos y tierra ocasionan daños a la naturaleza, situación ignorada por algunos de los gobiernos que tienen dependencia del petróleo, en consecuencia no se pronuncian por la educación de la población y en particular de los escolares para contribuir a una cultura ecológica en pro de la naturaleza.

Afortunadamente en medio de esta circunstancia y crisis climática por la que atraviesa el mundo existen muchas organizaciones e instituciones que están a favor de la protección del medio ambiente, promueven programas y realizan campañas de conservación de las áreas verdes y la fauna; pero, sobre todo abogan por estilos de vida sustentables y en armonía con el entorno.

En la primera reunión internacional de expertos celebrada en Marrakech, Marruecos en junio del 2003 auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas (2003), se definió que *“un estilo de vida sustentable consiste en dar respuesta a las necesidades básicas, ofrecer una mejor calidad de vida, minimizando el uso de los recursos naturales y emisiones, y sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras”*.

De igual forma, en la Cumbre del Clima (COP 21) celebrada en París se estableció un marco global de contra el cambio climático a partir de 2020. En este cónclave los gobiernos acordaron entre otros objetivos mantener el aumento de la temperatura media mundial muy por debajo de 2 °C sobre los niveles preindustriales, limitar el aumento a 1,5 °C y luego aplicar rápidas reducciones basadas en los mejores criterios científicos disponibles (Martínez Villar, 2018).

En este sentido, se aboga con especial interés por la educación ambiental de los niños(as), adolescentes y jóvenes. Según Ley et al. (2021), es de suma importancia enseñar en los diferentes niveles educativos contenidos relativos al cambio climático y cómo afrontar sus consecuencias con el empleo de estrategias pedagógicas eficaces. De acuerdo con lo antes mencionado es importante diseñar planes de acción y emplear modelos pedagógicos con el fin de promover el conocimiento acerca de las causas y efectos del cambio climático; es importante que los currículos traten de forma transversal el tema (Espinoza, 2022); las estrategias didáctico-metodológicas diseñadas deben ser interdisciplinarias contemplando los contenidos de diversas asignaturas como Geografía, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, etc.

Una de las ciencias que puede contribuir a un mejor conocimiento sobre el cambio climático desde las Ciencias Sociales es la Geografía. La enseñanza de esta disciplina y en particular los contenidos relativos al cambio climático deben ser orientados hacia la formación de un alumado que tenga la capacidad para analizar críticamente los efectos de este fenómeno sobre el territorio mediante la localización de hechos significativos, así como al desarrollo de destrezas para determinar y valorar críticamente la emergencia climática, obtener información relativa al tema, interpretarla y aplicarla en los escenarios de la vida cotidiana (Ley et al., 2021).

Según estos autores los discentes requieren de conocimientos y destrezas sobre la emergencia climática, para de esta forma aplicar procesos generativos hacia contextos de su vida cotidiana, como puede ser ideas ecológicas relativas al reciclaje o se reducción de la utilización de objetos plásticos, disminución en cuanto a usos de equipos y maquinarias que emitan demasiado monóxido de carbono y que atenten contra el medio ambiente.

Este trabajo estratégico debe comenzar desde las edades tempranas para aumentar el nivel de conocimientos, promover convicciones y actitudes consecuentes, que propicien cambios positivos, que hagan del escolar un individuo con responsabilidad ecológica, evidenciada a través del uso de materiales reciclados, siembra de árboles, ahorro del agua, amor y cuidado a los animales, etc.

En palabras de Dupigny Giroux (2017), *“educar sobre el clima implica, una alfabetización climática, ecológica o científica. Su abordaje es competencia principal de las ciencias naturales y de la didáctica aplicada de estas ciencias y consiste en trasponer información que genere conocimientos sobre la composición y los procesos atmosféricos para entender la interrelación del sistema climático en el espacio y en el tiempo”* (p.5)

Como lo menciona el anterior autor el docente que imparte la asignatura de ciencias naturales debe incorporar el estudio del medioambiente como un eje transversal del currículo escolar y tiene la obligación de concientizar a los estudiantes de manera tal que puedan desarrollar investigaciones que aporten bienestar a la sociedad.

Siguiendo esta misma línea de análisis, González Gaudiano & Meira Cartea (2021), consideran que *“dada la premura de actuar para evitar los peores escenarios posibles del colapso climático, es preciso manejar la estrategia de un currículo de emergencia climática que acompañe, socialice y refuerce las políticas climáticas de adaptación y mitigación para evitar los peores escenarios posibles de un clima desbocado a finales de este siglo”* (p. 38)

Este autor considera que los docentes deben actuar de manera inmediata ante el cambio climático a nivel global, por ser un factor clave en la educación de las nuevas generaciones. A través de la educación sobre el cambio

climático el docente puede involucrar a los estudiantes en campañas direccionadas al beneficio del medioambiente como recogida de materias primas, limpieza del entorno, siembra y cuidado de las plantas, y otras acciones que ayuden a mantener al planeta sano.

También, es importante dar participación a los escolares a través de proyectos investigativos y de trabajo de campo, donde podrán descubrir por sí mismos la gravedad y peligro por el que transita el planeta y conocerá que si esto no cambia, podría llevar a la extinción de la vida humana; de manera que reflexionen y busquen maneras que puedan ayudar cooperativamente a menguar el cambio climático.

“El conocimiento de los jóvenes, las habilidades y las actitudes en esta área [ciencia] serán cruciales en términos de capacidad y de voluntad de una nueva generación para responder a estos desafíos del cambio climático y biodiversidad”. (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2009)

Esta nueva generación a la cual se llama “milenium” es quien se enfrentará con un planeta en crisis económica, política y ambiental, es por eso que debemos brindarles las mejores herramientas para que puedan sobrevivir; en este sentido la educación es su mejor arma para contrarrestar los efectos del cambio climático y trabajar por el bienestar y desarrollo de la sociedad.

En tal sentido, García Vinuesa & Meira Cartea (2019), expresan que *“la necesidad y la urgencia de construir una Educación para el Cambio Climático (EpCC) con la doble perspectiva de la adaptación y la mitigación, que incluya entre sus pilares estratégicos básicos la incorporación de un currículo para esta emergencia en todos los niveles educativos”*.

Como lo mencionan estos autores la educación actual debe estar orientada al conocimiento sobre el cambio climático por el que atraviesa el mundo y a su vez debe estar apegada al conocimiento de toda situación que ponga en riesgo la existencia humana, con el fin de mitigar la ignorancia de los estudiantes e involucrarlos al servicio de la comunidad, para que así desarrollen el interés por el medio que les rodea y sepan que decisión tomar en aras de alcanzar el Buen Vivir de la sociedad.

Es urgente preparar a nuestros estudiantes para enfrentar los riesgos naturales e inculcarles valores como la solidaridad y el respeto, en especial a la naturaleza y enseñarles cómo actuar de manera positiva para contribuir a contrarrestar el calentamiento global.

También es importante que los estudiantes comprendan que el planeta Tierra es nuestra única casa y si no la cuidamos nos quedaremos sin hogar; es necesario lograr en nuestros discípulos el amor por el lugar donde viven, para lo cual debemos contar con la ayuda de los padres, de esta forma estaremos contribuyendo a formar una

personalidad reflexiva, respetuosa y comprometida con el bienestar de nuestro planeta.

En este contexto son de vital importancia los programas de educación ambiental sobre el cambio climático en la educación formal y no formal, donde se enfatice en las causas, consecuencias e importancia del conocimiento sobre el cambio climático. El objetivo general de estos programas, según González Ordóñez (2016), es **“promover el desarrollo de los procesos de educación ambiental sobre el cambio climático, sus impactos y las acciones de mitigación, para la toma de conciencia y sensibilización de la población”**. (p. 105)

Asimismo, González Gaudiano & Meira Cartea (2020), sugieren que los objetivos de los programas pedagógicos-ambientales deben ser:

- enseñar y aprender a transitar hacia la descarbonización y el decrecimiento;
- aprender a formular planes de contingencia, simulacros de evacuación, alertas tempranas, ejercicios participativos, mapas de riesgo, investigación basada en evidencias;
- impulsar buenas prácticas de responsabilidad socio-ambiental y sentido de autoeficacia y de eficacia colectiva; y
- utilizar materiales didácticos persuasivos y tecnologías ad hoc, entre otros.

Pero, no es suficiente diseñar programas medio ambientales, se precisa además de cambios en las maneras de enseñar para así concretar en la práctica escolar la interacción con la naturaleza, abandonando las viejas prácticas pedagógicas tradicionales de una enseñanza receptiva y repetitiva.

Una buena manera de proceder es aplicar los elementos básicos de la educación ambiental. Según Benítez et al. (2019), entre estos están:

- la relación con el medio ambiente;
- la transversalización de contenidos basado en diálogo multidimensional de los conocimientos científicos y comunes; y
- la inclusión de conocimientos ancestrales indígenas con las ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, artes, humanidades, geociencias y telecomunicaciones.

Así se favorece y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, derivando en nuevas maneras de interactuar con el medioambiente (Sandoval Díaz et al., 2020).

Por otro lado, los libros de textos deben tener integradas temáticas de rigor científico sobre materias como climatología, de manera que el tema del cambio climático, causas y consecuencias puedan ser tratadas dentro de los contenidos del currículo. Siendo capaces los estudiantes de aportar criterios o planteando resoluciones

ante la problemática, lo cual sería propicio para involucrarlos con la realidad del espacio que les rodea y de esta manera aprendan a valorar con más conciencia sus acciones ante el mundo, sean responsables de sus actos como entes sociales y principales actores del fenómeno socio-ambiental.

De igual forma, tendrán claridad de cuáles son las principales problemáticas de la contaminación que desencadena el cambio climático y los retos a los que se enfrentan los humanos y sobre todo las generaciones más jóvenes.

También, se pueden realizar charlas sistemáticas donde se informe sobre lo que está sucediendo, para así despertar el interés de los estudiantes por los temas relacionados sobre el medioambiente y en especial sobre el cambio climático. De esta forma se motivan por buscar alternativas de solución a los problemas ambientales que mejoren de manera progresiva el mundo, como por ejemplo, proponer medidas para reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, desarrollar actividades para evitar la contaminación de los ríos y océanos, no verter desechos en el medio ambiente, etc.

De esta manera progresivamente se promoverá el cambio de actitud de los estudiantes hacia el cuidado del medio ambiente, convirtiéndolos en protagonistas de su preservación; asimismo, se logrará una mayor resiliencia social y ecológica.

CONCLUSIONES

El cambio climático es el fenómeno de la variación del estado del clima identificable en las variaciones del valor medio de la temperatura y/o en la variabilidad de las propiedades del clima, que persisten durante largos períodos de tiempo, generalmente decenios o períodos más largos.

Entre las causas del cambio climático están los procesos internos naturales y factores externos tales como modulaciones de los ciclos solares, erupciones volcánicas o cambios antropógenos; pero sobre todo las causas más profundas son la acción irresponsable de los seres humanos.

Los principales efectos del cambio climático son la desertización y la erosión de grandes superficies de tierras fértiles, pérdida de los glaciales, fuertes lluvias, inundaciones, escases de agua potable, estrés hídrico a nivel global, desplazamiento de millones de personas, aumento de los fenómenos naturales (ciclones, huracanes y tornados), salinización de acuíferos, cambio de comportamiento de especies vegetales y animales, y su eventual desaparición e incremento de enfermedades; pero, sobre todo la extinción de la especie humana.

A nivel global se han tomado medidas para combatir las causas y mitigar los efectos del cambio climático; pero la mejor medida es educar a la población y en particular a las nuevas generaciones; en tal sentido, los programas

pedagógicos medio ambientales deben estar orientados a: enseñar y aprender a transitar hacia la descarbonización; aprender a formular planes de contingencia, simulacros de evacuación, alertas tempranas, ejercicios participativos, mapas de riesgo, investigación basada en evidencias; impulsar buenas prácticas de responsabilidad socio-ambiental y sentido de autoeficacia y de eficacia colectiva y utilizar materiales didácticos persuasivos y tecnologías ad hoc, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell, J., Johnson, J. & Hobday, A. (2011). Vulnerability of Tropical Pacific Fisheries and Aquaculture to Climate Change. Noumea-New Caledonia. SPC, Secretariat of the Pacific Community
- Benítez, F.F., Paredes, M.E.R., Collado-Ruano, J., Terán, E.F.H., & Ibarra, G.D.L. (2019). Environmental education program in Ecuador: Theory, practice, and public policies to face global change in the Anthropocene. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educação*, 27(105), 859-880.
- Caballero, M., Lozano, S., & Ortega, B. (2007). Efecto invernadero, calentamiento global y cambio climático: una perspectiva desde las ciencias de la tierra. *Revista digital universitaria*, 8(10), 1-12.
- Dupigny Giroux, L. (2017). Climate Literacy. En, D. Richardson, N. Castree, M. Goodchild, A. Kobayashi, W. Liu y R. Marston (eds.), *The International Encyclopedia of Geography*. (pp. 1-5). John Wiley & Sons.
- Espinoza Freire, E. E. (2022). Construcción del pensamiento geográfico en los niños. *Sociedad & Tecnología*, 5(2), 394-405.
- García Vinuesa, A., & Meira Cartea, P. (2019). Caracterización de la investigación educativa sobre el cambio climático y los estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 507-535.
- González Gaudiano, E., & Meira Cartea, P. (2020). Educación para el cambio climático: ¿Educar sobre el clima o para el cambio? *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 24(81), 507-535.
- González-Ordóñez, A. (2016). Programa de educación ambiental sobre el cambio climático en la educación formal y no formal. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(3), 99-107.
- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. (2013). *Glosario*. Cambio Climático 2013. Bases físicas. Contribución del Grupo de trabajo I al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. IPCC. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/08/WGI_AR5_glossary_ES.pdf
- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. (2018). *Sexto informe preliminar del IPCC*. Katowice, noviembre de 2018. http://ipcc.ch/pdf/session48/pr_181008_P48_spm_es.pdf
- Ley Leyva, N., Morocho Vargas, M., & Espinoza Freire, E. (2021). La tecnología educativa para enseñanza de la geografía. Cienfuegos, Cuba. *Conrado*, 17(82), 465-472.
- López Feldman, A. J., & Hernández Cortés, D. (2016). Cambio climático y agricultura una revisión de la literatura con énfasis en América Latina. *El trimestre económico*, 83(332), 459-496.
- Meira Cartea, P. (2009). Comunicar el cambio climático. Escenario social y líneas de acción. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Martínez Villar, A. (2018). *Concienciación y Sensibilización sobre Cambio Climático en la Provincia de Málaga*. Gráficas Europa SCA.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2009). *Green at Fifteen? How 15-year-olds perform in environmental science and geoscience in PISA*. Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Organización de las Naciones Unidas. (1992). *Convención Marco De Las Naciones Unidas Sobre El Cambio Climático*. <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2003). *Primera Reunión Internacional de Expertos en Marrakech*. http://esa.un.org/marrakechprocess/pdf/10yfp_project_brief_SPANISH.pdf
- Osés Aguilera, R., Cabrera Álvarez, E. N., & Cruz Moreira, J. I. (2019). Sistema Informático para el Control Ambiental de la Montaña en Cienfuegos, Cuba. *Sociedad & Tecnología*, 2(1), 18-26.
- Rad Camayd, Y., & Espinoza Freire, E. E. (2021). Covid-19 um desafio para a educação básica. *Conrado*, 17(78), 145-152.
- Sandoval Díaz, J., Cuadra-Martínez, D., Orellana-Fonseca, C., & Sandoval-Obando, E. (2020). Diagnóstico comunitario ante desastres climáticos: Una experiencia de aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16(1), 23-37.
- Tigmasa Paredes, L. (2020). *Evaluación del efecto del cambio climático como amenaza para el sector agrícola de la parroquia Izamba, cantón Ambato*. (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato.
- Vallejo Ilijam, M., Javier Jara, J. J., & Reyes Escárte, G. A. (2021). Vulnerabilidad de los medios de vida ante las amenazas naturales y antrópicas. *Sociedad & Tecnología*, 5(1), 13-26.

03

ALGUNAS REFLEXIONES

**SOBRE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE Y EL EJERCICIO DE
SU PRÁCTICA**

ALGUNAS REFLEXIONES

SOBRE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE Y EL EJERCICIO DE SU PRÁCTICA

SOME REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING AND THE EXERCISE OF THEIR PRACTICE

Cristian Adriel Gómez Fernández¹

E-mail: go216163@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6332-9573>

Maritza Librada Cáceres Mesa¹

E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

Patricia Pineda Cortez¹

E-mail: ppineda@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-1406>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gómez Fernández, C. A., Cáceres Mesa, M. L., & Pineda Cortez, P. (2022). Algunas reflexiones sobre la formación del docente y el ejercicio de su práctica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 25-29.

RESUMEN

El presente artículo se deriva de una investigación enfocada en la práctica de los docentes de una Secundaria Técnica ubicada en la capital del estado de Hidalgo analizada desde la perspectiva de estudiantes egresados. En la introducción se mencionan aspectos del contexto en el que se realizó la investigación así como algunos datos estadísticos de la realidad educativa en México. El desarrollo se compone por cuatro apartados, el primero enfocado a la formación docente en el cual se realiza un estudio del concepto formación y los diferentes modelos formativos, el segundo apartado se encuentra centrado en la motivación para dedicarse a la docencia, en este se presentan diversas investigaciones que explica que es lo que lleva a las personas a dedicarse a docencia, el tercer apartado se vincula con la práctica docente y en él se realiza un análisis de los aspectos que dicha práctica comprende. En el último apartado titulado "Perspectiva de los Estudiantes" se hace énfasis en la importancia de recuperar la opinión de los alumnos como principales testigos de la práctica docente al ser los sujetos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave:

Formación docente, práctica docente, profesión docente, motivación para la docencia.

ABSTRACT

This article is derived from an investigation focused on the practice of teachers of a Technical High School located in the capital of the state of Hidalgo analyzed from the perspective of graduate students. The introduction mentions aspects of the context in which the research was carried out, as well as some statistical data on the educational reality in Mexico. The development is made up of four sections, the first focused on teacher training in which a study of the training concept and the different training models is carried out, the second section is focused on the motivation to dedicate oneself to teaching, in this are presented various investigations that explain what leads people to dedicate themselves to teaching, the third section is linked to teaching practice and in it an analysis of the aspects that this practice includes is carried out. In the last section entitled "Student Perspective" emphasis is placed on the importance of recovering the opinion of the students as the main witnesses of the teaching practice as they are the main subjects of the teaching-learning process.

Keywords:

Teacher training, teaching practice, teaching profession, motivation for teaching.

INTRODUCCIÓN

Los docentes son la clave para el éxito del ODS 4-agenda Educación 2030, no obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016), afirma que para garantizar una educación inclusiva y equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, se debe aumentar el número de docentes calificados, lo que significa aumentar el número de docentes que han recibido al menos el mínimo de formación pedagógica inicial o durante el empleo.

Nieva & Martínez (2016), señalan que es evidente que la formación docente no debe ser accidental y espontánea, tampoco se circunscribe a los que se inician como educadores (docentes con formación inicial), por lo que en esta se deben incluir también a los profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia. La formación, es fundamental para todos los actores educativos que participan de los procesos de desarrollo de la cultura, del tipo de ser humano y sociedad inclusiva que se quiere perpetuar.

Partiendo de la generalidad y de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública en el documento titulado: Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020, se señala que el sistema educativo nacional está compuesto por 2,074,171 docentes que atienden a 36,518,712 alumnos en 262,805 escuelas (México. Secretaría de Educación Pública, 2020).

De conformidad con los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo para el cuarto trimestre de 2019. En México, la población ocupada como docente en el nivel superior era de 232 mil personas que representa el 14% de todos los docentes que hay en el país (México. Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2020).

En cuanto a su formación académica, destaca que 29% tiene formación en ciencias sociales, administración y derecho; 20% en ciencias de la educación, 20% en ingeniería, manufactura y construcción; 11% en artes y humanidades, 8% en ciencias naturales, exactas y de computación; 6% en algún campo académico relacionado con la salud y 4% en agronomía y veterinaria (INEGI, 2020).

Considerando las cifras mencionadas en el párrafo precedente, el 80% de los docentes que laboran en el nivel superior, son profesionistas egresados de carreras pertenecientes a diversas áreas del conocimiento y no tienen una preparación profesional para ejercer la docencia.

De acuerdo a los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del cuarto trimestre de 2020, hay 1.2 millones de personas que se dedican a la docencia en el

nivel básico de las cuales el 82.1% están formadas como profesores o en una carrera relacionada con las Ciencias de la Educación (México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021). En este nivel educativo, el 17.9% restante de los docentes son profesionistas que se formaron en diversas áreas del conocimiento: Ciencias sociales, Administración y Derecho (7.7%), en las Artes y humanidades (3.3%), en la Ingeniería, manufactura y construcción (2.8%) y en las Ciencias naturales, exactas y de la computación (2.2%), Salud 0.9%, Agronomía y Veterinaria 0.5%, así como servicios 0.5 por ciento.

Resulta interesante destacar que en la educación básica, las personas con formación inicial para ejercer la docencia tienen una mayor presencia que los profesionistas formados en otras áreas del conocimiento, mientras que en la educación media superior y superior esta situación se revierte generando que los profesionistas formados en otras áreas del conocimiento contengan una mayor presencia en la docencia.

El estudio que motiva el presente artículo está delimitado dentro del sistema educativo formal en una Secundaria Técnica ubicada en la capital del estado de Hidalgo. De acuerdo a lo mencionado por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (2021) la Educación Secundaria Técnica tiene como propósito garantizar la prestación del servicio de educación, de conformidad con las disposiciones legales, normas pedagógicas, métodos educativos y materiales didácticos a fin de contribuir a la formación humanística, científica, artística y tecnológica del educando.

Actualmente, existen 68 secundarias técnicas en el estado de Hidalgo, 65 oficiales y 3 particulares, de los cuales, 13 oficiales son de doble turno. Las especialidades tecnológicas que se imparten en cada plantel atienden las necesidades de cada región y zona geográfica, para que, acorde a la formación tecnológica adquirida, el educando tenga la capacidad técnica para participar en alguna actividad laboral relacionada.

El turno vespertino de la Secundaria Técnica objeto del estudio, cuenta con una plantilla docente conformada por 50 integrantes de los cuales 30 de ellos son docentes con formación inicial mientras que los 20 restantes son profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia.

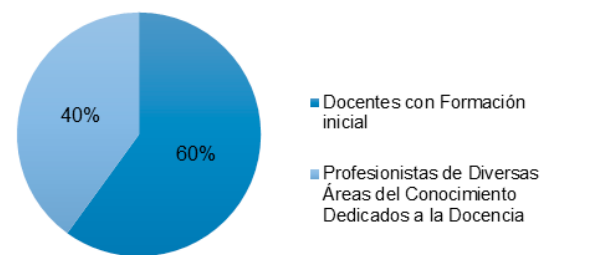


Figura 1. Porcentaje de docentes de acuerdo a su preparación.

En relación con el contexto y conforme a los números mencionados en el párrafo anterior, se vuelve evidente que la cantidad de egresados de diferentes áreas del conocimiento sin preparación para ejercer la docencia representa un 40% del total de la plantilla (Figura 1). Tomando en cuenta que en la educación básica el promedio nacional de profesionistas de diversas áreas del conocimiento sin preparación para ejercer la docencia representa el 17.9% de la totalidad; la Secundaria Técnica objeto de la presente investigación cuenta con más del doble de docentes sin formación inicial que el promedio nacional.

Debido a que la secundaria técnica tiene como objetivo dotar a los jóvenes de competencias técnicas básicas en diferentes especialidades u oficios, esta modalidad educativa (al igual en el nivel medio superior y superior) requiere de docentes que posean una mayor cantidad de conocimientos del área cultural que enseñan (en este caso las materias técnicas), que de conocimientos pedagógicos. Las materias técnicas que se imparten en la Secundaria Técnica objeto de estudio son: Carpintería, Máquinas y Herramientas, Confección del Vestido, Ofimática, Diseño de Circuitos Eléctricos, Diseño de Estructuras Metálicas, Informática, Administración Contable y Diseño Industrial. Todas estas, son impartidas por profesionistas de diversas áreas del conocimiento, lo anterior podría justificar la alta presencia de estos docentes en el contexto de estudio.

Las materias académicas que se imparten en dicha institución son: Español, Matemáticas, Inglés, Historia, Formación Cívica y Ética, Artes, Biología, Geografía, Física y Química. Es prudente mencionar que algunas materias, como Español y Educación Física, son impartidas únicamente por docentes con formación inicial que tienen una preparación pedagógica para impartir dichas materias, pero algunas materias como Historia y Química, son impartidas por docentes con formación inicial preparados pedagógicamente para otras materias, por lo que su formación no contempla el conocimiento disciplinar que imparten. En lo referente a los profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia, se desarrollan principalmente en la materia de Matemáticas, encontrándose en igual proporción que los docentes con formación inicial, pero también tienen presencia en Inglés, Historia, Artes, Física y Química (Figura 2).

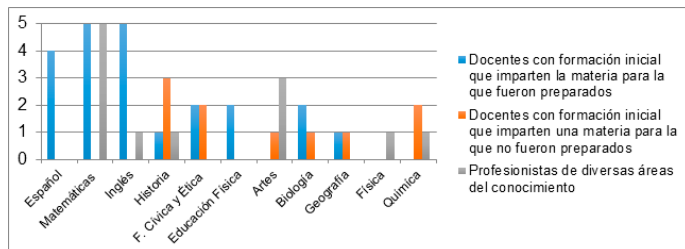


Figura 2. Caracterización de la formación inicial.

Analizar los resultados obtenidos por los alumnos durante el periodo escolar 2020 – 2021, es una forma de analizar si los docentes lograron los objetivos de aprendizaje establecidos por la autoridad; en la materia de Historia se puede analizar esta cuestión respecto de los docentes con formación inicial, los docentes con formación inicial no preparados para impartir la materia de Historia y los profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia:



Figura 3. Calificaciones en la asignatura de Historia de acuerdo a la formación docente.

En la figura 3 se hace evidente que los docentes con formación inicial que imparten la materia de Historia y no fueron preparados para esta asignatura obtuvieron mejores resultados en la evaluación, superando las calificaciones asignadas a los estudiantes de los docentes con formación inicial en Historia y los profesionistas de diversas áreas del conocimiento.

En la materia de Matemáticas, durante el periodo 2020 – 2021, los resultados obtenidos por los estudiantes de acuerdo al tipo de docente que les impartió clase fueron los siguientes:

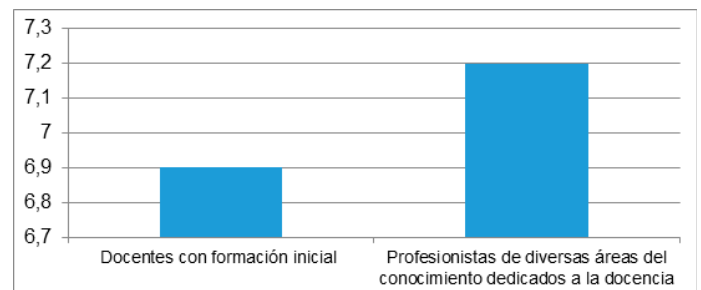


Figura 4. Calificaciones en la asignatura de Matemática de acuerdo a la formación docente.

Se pueda observar en la figura 4 que los resultados obtenidos por los alumnos de los profesionistas de diversas áreas del conocimiento son mejores que los de los docentes con formación inicial, dicha situación no resulta determinante y puede explicarse por diversas causas; desde los métodos de evaluación utilizados por cada uno de los grupos docentes hasta los problemas del contexto socio-económico de cada alumno, por lo que las calificaciones obtenidas por los estudiantes no son un parámetro objetivo por el que se pueda determinar la efectividad de la práctica docente.

Al terminar el ciclo escolar 2020 – 2021, se realizó una encuesta a 33 alumnos egresados de la Secundaria Técnica objeto de estudio, en la encuesta se les solicitó que escribieran el nombre del docente del que ellos consideraban habían aprendido más durante su trayectoria en la educación secundaria, posteriormente estos datos fueron analizados de acuerdo a la formación de cada uno de los nombres escritos por los alumnos y se obtuvo la figura 5.

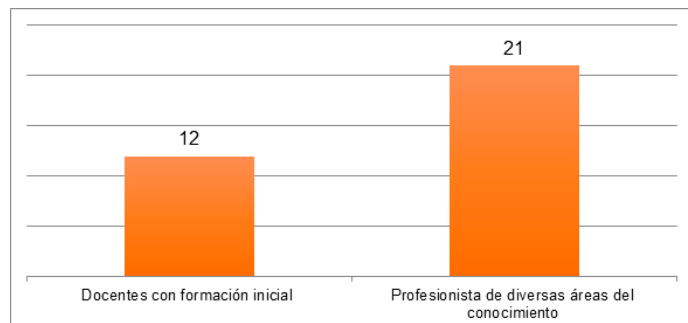


Figura 5. Docentes que influyeron de forma favorable en el aprendizaje de sus estudiantes.

Resulta importante señalar que dicha encuesta fue realizada a egresados de 4 grupos diferentes, por lo que tuvieron distintos docentes a lo largo de su trayectoria. De los 50 docentes que componen la totalidad de la plantilla, los 33 alumnos encuestados solo mencionaron 9 nombres diferentes, de estos 9 nombres: 6 son docentes con formación inicial y uno de ellos imparte una materia para la cual no fue preparado; los 3 nombres restantes son de profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia. De lo anterior, resulta interesante cuestionarnos ¿Qué es lo que hacen estos 9 docentes en su práctica para que los alumnos consideren que aprendieron más de ellos y no de otros docentes?

De conformidad con las normas jurídicas, estudios científicos y datos estadísticos mencionados en el presente trabajo, ha quedado asentado que la docencia no es una actividad limitada para un grupo de profesionistas específicos, ya que, a pesar de la existencia de carreras enfocadas a la profesionalización pedagógica y educativa, existe una gran cantidad de egresados de carreras pertenecientes a diversas áreas del conocimiento que ejercen la docencia en todos los niveles educativos.

Cada uno de estos grupos docentes tiene una formación diferente, su formación pedagógica puede ser inicial o continua pero lo que los distingue en el presente trabajo es su carrera de origen; desarrollan prácticas de enseñanza y de evaluación que tienen como consecuencia diferentes resultados y percepciones diversas por parte de los estudiantes. La opinión que los estudiantes tienen de la práctica que los docentes realizan, es un indicador fundamental para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Resulta interesante que una diversidad de alumnos, mencionó solamente nueve nombres diferentes de los 50 posibles, considerando que cada uno

de ellos tuvo en promedio 20 profesores diferentes durante su trayectoria escolar, debido a lo anterior, surgen algunas interrogantes interesantes: ¿Cómo es la práctica de estos docentes?, ¿Existen diferencias en su práctica?, ¿Por qué los estudiantes consideran que aprendieron más de ellos?, ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes de estos docentes?, todo ello ha permitido precisar como objetivo del estudio, analizar la práctica de docentes con formación inicial y de profesionistas de diversas áreas del conocimiento dedicados a la docencia, en función de su práctica.

Los resultados de dicha investigación permitirán, desde el ámbito científico, proponer aspectos que fortalezcan la formación docente, ya sea inicial o continua. Considerar la perspectiva de los estudiantes egresados, obedece a una postura incluyente y democrática en la investigación.

Conforme a los resultados de la investigación, se busca realizar una intervención que tenga como beneficiarios a los docentes de dicha institución. Esta intervención, tendría como objetivo mejorar la práctica docente por medio de la reflexión, la cual buscaría que los docentes, dentro de su práctica, implementen los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes egresados desde su perspectiva, consideran facilitan el aprendizaje. Dicha intervención se enfocara en la perspectiva de los estudiantes egresados, de quienes se recaban las prácticas de enseñanza que facilitaron su aprendizaje y que fueron implementadas en el mismo centro educativo por los docentes en ciclos pasados. La implementación de estas prácticas entre los actuales estudiantes, representa una posibilidad de éxito en el aprendizaje, ya que se trata de la misma institución y contexto, razón por la cual los estudiantes también son beneficiarios.

DESARROLLO

A lo largo de la historia, la labor docente ha adquirido límites difusos, que atraviesan los caminos de la vocación, el trabajo, el oficio y la profesión. Conforme a Cortés (2018), resulta importante resaltar que la docencia era considerada como una “semi-profesión” ya que carecía de un conocimiento específico, autonomía y era principalmente realizada por mujeres; al igual que otras, como la enfermería y el trabajo social.

En la actualidad, el docente es un actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura que le ha antecedido y propiciador del aprendizaje mediante el proceso. No existe un modelo único o ideal de maestro. Debemos tener presente que este concepto se transforma de acuerdo al papel que se requiere cumpla el profesor en el sistema educativo y la sociedad conforme a cada época histórica.

Una de las ideas culturales más arraigadas en la sociedad establece que el dominio de un saber capacita para su enseñanza. El anterior precepto es una verdad parcial, ya que todo aquel que pretende enseñar, debe

saber; pero en la actualidad, el desarrollo pedagógico ha demostrado que poseer el conocimiento es un requisito necesario pero insuficiente para poder enseñarlo. Lo anterior nos lleva a la pregunta: ¿Qué más se necesita para enseñar?

Los docentes son los principales responsables del proceso de enseñanza aprendizaje (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2020). Brown (2000), citado por Zamora (2017), define enseñanza como la acción de guiar y facilitar el aprendizaje, permitiendo así al estudiante aprender, estableciendo situaciones para que esto suceda. Por lo tanto, el docente debe poseer los conocimientos del área cultural que enseña, pero además necesita conocer los diversos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Históricamente, la manera por la cual se puede adquirir estos conocimientos es por medio de la formación.

Al hablar de formación, es necesario considerar distintas perspectivas: filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y culturales (Barraza & Dueñez, 2015). El concepto de formación contempla todas las dimensiones del desarrollo personal y social de los seres humanos y tiene la función fundamental de transformar a los sujetos (Sayago, 2002). La forma en que el docente entiende cómo aprenden los estudiantes, determina la filosofía de educación, el estilo, el enfoque, los métodos y las técnicas que utiliza en el aula (Zamora, 2017). Por lo tanto, la formación es una transformación, implica modificar las estructuras internas de los individuos para conducir su actuar de acuerdo a una determinada perspectiva.

La formación profesional debe preparar para el trabajo, para la vida en comunidad y para entender las relaciones sociales (Barraza & Dueñez, 2015). Hablar de formación docente, exige, por tanto, tener presente que nos estamos refiriendo a un término que ofrece distintos puntos de vista y ante lo cual existe un pluralismo conceptual.

Este pluralismo conceptual se hace evidente en la existencia de diversos modelos de formación docente, cada uno de ellos contempla aspectos diferentes respecto de los conocimientos teóricos y prácticos que los aspirantes a docentes deben adquirir en su formación. Estos modelos de formación, surgen conforme a tendencias sociales y culturales, las cuales definen a la educación y por lo tanto, determinan cómo debe ser el docente, el estudiante, el proceso de enseñanza aprendizaje y el conocimiento.

La formación, es un proceso complejo en el que el individuo está sujeto a una disciplina cultural (Barraza & Dueñez, 2015). En este sentido, la formación no es una actividad aislada que pueda considerarse un campo autónomo e independiente del contexto socio-histórico (Sayago, 2002). Por lo tanto, el vínculo entre la formación y el contexto es una relación mutua que prevalece por medio de supuestos teóricos dominantes, en momentos determinados. Trejo (2011) recuperado en el trabajo de

Zamora (2017), señala que la formación inicial de docentes, no sólo se basa en la didáctica, sino también considera aspectos históricos, filosóficos, epistemológicos y sociológicos dentro de su formación.

En un aspecto general, la formación inicial de docentes, es una función ejercida por instituciones específicas que cuentan con personal calificado y especializado, guiados por un currículum (Sayago, 2002). Por lo general, cada currículum se encuentra inmerso en un supuesto teórico dominante que organiza y establece como debe ser el docente.

Los retos y desafíos de esta profesión van cambiando a la par de los procesos sociales, pero los modos de formar a los futuros docentes, siguen en muchos casos, anclados a supuestos teóricos dominantes anacrónicos. La formación inicial de los docentes, es uno de los factores críticos cuando se analizan aspectos como la calidad de la educación, y el desempeño profesional (Barraza & Dueñez, 2015).

A nivel internacional existe una diversidad de posturas respecto de cómo debe ser la formación docente. En América Latina, el modelo de formación tradicional desarrollado durante casi dos siglos sigue pensando al interior de las Escuelas Normales, razón por la cual se mantienen al margen de las dinámicas académicas de las universidades. Esta situación ha conducido a la formación de colectivos docentes enfocados en la formación inicial de docentes desde diferentes modelos formativos.

Conforme a lo anterior, entre las diferentes posturas teóricas que fundamentan la formación inicial docente podemos destacar la de Marcelo (1994), citado por Sayago (2002), en la cual se establece las funciones básicas de la formación inicial docente, las cuales son:

- 1) Formar y entrenar a los futuros profesores conforme a la realidad social.
- 2) Controlar la certificación para ejercer la profesión docente.
- 3) Funcionar como un agente de cambio social.

Desde la perspectiva de Pérez Gómez (2000), citado por Sayago (2002), la formación inicial de docentes ha oscilado en dos extremos: el academicismo y la socialización. En el extremo del academicismo, se concibe a la formación como un proceso predominantemente cognitivo en el cual se deben aprender esquemas teóricos de interpretación y acción. En el otro extremo, la socialización se refiere al desarrollo práctico.

Desde una postura más integradora, Imbernón (2001), recuperado en Sayago (2002), señala que la formación inicial se articula por medio de 5 ejes:

- 1) Del problema a la situación problemática: Para cambiar la educación es necesario dar un rumbo a la

Formación Inicial y permanente del profesor y así mismo a los contextos en los cuales éstos interactúan.

2) De la individualidad al trabajo colaborativo: la enseñanza se ha convertido en un trabajo esencialmente colectivo, ya no es posible formar a las personas aislada-mente sin que esa formación olvide el contexto social.

3) Del objeto de formación al sujeto de formación: ya no existe el hecho que, una persona se forma en momentos, esto es, cuando está en formación y otro, cuando está en la práctica.

4) De la formación aislada a la formación comunitaria: es necesario compartir procesos educativos y formación, así como reflexionar qué es necesario cambiar y el cómo hacerlo.

5) De la actualización a la creación de espacios: es imprescindible que la formación ayude a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los sistemas prácticos y los esquemas teóricos que lo sustentan.

En el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), citado por Sayago (2002), menciona que la formación inicial se han basado en las concepciones de la función docente. Esta situación determina la forma y el contenido de los programas de formación. Lo anterior, ocasiona un desequilibrio entre el interés por preparar docentes que puedan poner en práctica los planes de estudio del sistema escolar en el que laboran y la preocupación por formar a profesores que puedan atender de manera satisfactoria las distintas necesidades de aprendizajes de los alumnos y sus intereses.

En razón a lo mencionado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), el docente se desarrolla entre los requerimientos ejecutivos de un plan de estudios determinado y las necesidades e intereses de los estudiantes, por lo anterior debe encontrar un equilibrio en el cual, de acuerdo a su formación, relacione sus conocimientos pedagógicos y del área cultural que debe enseñar, para llevarlos a la práctica en un contexto determinado, lo anterior debe ser realizado frente a los estudiantes, quienes reaccionarán a las acciones del docente. Es por esta razón que la actuación del docente se realiza en un contexto escolar, social y administrativo en constante transformación.

Considerando que la formación contempla todas las dimensiones del desarrollo personal y social de los seres humanos; ante los continuos cambios sociales, la formación inicial de los docentes está sometida a una constante reelaboración. Jerez (2007), citado en Zamora (2017), menciona que la formación del docente depende en gran medida de sus propias decisiones para cambiar y mejorar. El malestar docente, las depresiones y las angustias,

son señales de reelaboración y reorganización de la identidad.

La formación es un proceso interno y no un resultado. Esto significa que no puede entenderse como un objetivo, sino como un proceso inacabado que forma parte del ser. Tedesco (2002), recuperado en Terigi (2007), y citado en Barra & Dueñez (2015), afirma que: si el maestro llegara a reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería un tipo ideal contradictorio.

De acuerdo a los datos estadísticos mostrados en fojas anteriores, es común encontrar profesionistas egresados de diversas áreas del conocimiento que ejercen la docencia y docentes con formación inicial dedicados a la misma actividad. A pesar de la existencia de carreras específicas con enfoque pedagógico o en educación, la docencia no es una profesión limitativa. Por lo anterior, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes.

Cursar una carrera representa un proceso de formación, un cambio en la subjetividad personal, en sus dimensiones cognitivas, afectivas y emocionales, orientado por metas valoradas. El conjunto de representaciones profesionales adquiridas en el proceso de interacción durante su formación profesional, permiten diferenciarse o identificarse con otros grupos profesionales en cuanto a su ser y quehacer profesional. Toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son.

De conformidad a lo que mencionan Avalos & Sotomayor (2012), a los docentes, la sociedad les encarga la educación de los niños y jóvenes en contextos específicamente delimitados como lo son las escuelas y las aulas, tarea que se espera ellos desarrollen como una suerte de misión que los compromete. El concepto mayormente utilizado para estudiar los factores de elección que influyen en querer convertirse en docente es el de "motivación".

Esquivel & Rojas (2005), mencionan que Woolfolk (1996), define como motivación "*aquello que energiza y dirige la conducta*", en el mismo año Good & Brophy (1996), definen a la motivación como "*un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo*".

Es así como la motivación se refiere a la energía que guía el comportamiento de las personas en una determinada dirección. Debido a la complejidad de dicho término, se han generado una diversidad de teorías conductistas, humanistas y cognoscitivas que explican la motivación y se enfocan en factores biológicos, conductuales, cognitivos o sociales.

Kyriacou & Coulthard (2000), citados en Gamboa & Yáñez (2017), realizaron un marco conceptual para comprender las razones por las cuales las personas se dedican a la docencia, las cuales se dividen en tres categorías:

1. Motivos altruistas: asociadas a una visión de la docencia como un trabajo importante y valioso desde una perspectiva social, al deseo de ayudar a los niños a salir adelante y al deseo de contribuir a la construcción de una mejor sociedad.
2. Motivos intrínsecos: se refieren a los aspectos específicos de la profesión, tales como la actividad de educar a niños, y al interés de utilizar los conocimientos y experiencia en la disciplina de especialización.
3. Motivos extrínsecos: indican aspectos de la profesión que no son inherentes al trabajo mismo, tales como un periodo de vacaciones más prolongado, el nivel de remuneración y el prestigio.

De acuerdo a la clasificación anteriormente presentada, se realizará una división de las motivaciones en altruistas, intrínsecas y extrínsecas con relación al objetivo que se persigue al realizar la conducta de la docencia. De los documentos consultados para la presente investigación, se pueden identificar algunos factores generales que influyen en la motivación para el ejercicio de la docencia tanto de profesionistas de otras áreas del conocimiento dedicados a la docencia como de docentes con formación inicial.

En su trabajo doctoral, Gratacós (2014), realiza el análisis de 36 estudios respecto de los motivos que han influido a las personas para estudiar magisterio y observa claramente dos bloques diferenciados: por una parte, ocho de los trabajos analizados destacan que los motivos principales de elección son los de tratarse de una carrera corta y fácil, por falta de recursos económicos, fácil acceso al mercado laboral y estabilidad en el mismo. Por otra parte, los 28 estudios restantes destaca que el motivo principal es vocacional o bien el aprecio por los niños y el gusto por la enseñanza. De lo anteriormente mencionado, en relación con la clasificación de Kyriacou y Coulthard (2000), se podría clasificar que tratarse de una carrera corta y fácil, por falta de recursos económicos, fácil acceso al mercado laboral y estabilidad en el mismo se tratan de motivos extrínsecos. Por otra parte, el aspecto vocacional y el aprecio por los niños se referirían a motivos intrínsecos.

En lo que corresponde a los profesionistas egresados de diversas áreas del conocimiento que ejercen la docencia en el estudio realizado por Cuervo, (2013), concluye que indudablemente la principal razón por la cual se ingresa a la docencia es la estabilidad económica y laboral que el sector ofrece, dado a la poca empleabilidad que brinda el mercado laboral para los profesionales. El aspecto mencionado en el renglón anterior, en relación con la clasificación de Kyriacou & Coulthard (2000), podría ser clasificado como un factor de la motivación extrínseca.

En la tesis realizada por Barreto & Suárez (2011), se llega a la conclusión que la mayoría de los ingenieros dedicados a la docencia considera que la principal ventaja de dedicarse a este oficio es la posibilidad, así como la obligación de mantener sus conocimientos actualizados para ser cada día más capaces. En relación con la clasificación de Kyriacou & Coulthard (2000), en esta investigación clasificamos el objetivo de la actualización como un factor de la motivación intrínseco.

Al igual que existen motivaciones, se pueden mencionar algunas de las desventajas que los profesionistas de diversas áreas del conocimiento encuentran en el desarrollo de la docencia. Se estima que la mayor desventaja es la inestabilidad familiar y la poca remuneración. Para los ingenieros, la principal desventaja de dedicarse a la docencia está relacionada con los bajos ingresos salariales, la imposibilidad de poder ejercer su profesión, la monotonía y en algunos casos la explotación.

Es así, como la elección ocupacional es un entramado de percepciones personales indisolublemente ligadas a valoraciones sociales. Cabe resaltar que el mercado laboral puede incidir en que los individuos elijan cambiar de profesión para la obtención de un trabajo. O decidan estudiar una determinada carrera por el fácil acceso al mercado laboral.

Sin embargo, es posible que algunas áreas del conocimiento ofrezcan mayores oportunidades de empleo pero con salarios inferiores. En el estudio realizado por Vries & Navarro (2011), se demuestra que el área de educación es la que reporta una menor tasa de desempleo pero al mismo tiempo, es el área del conocimiento peor pagada en Latinoamérica.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española cuenta con más de 10 definiciones diferentes de la palabra "práctica". La mayoría de ellas hace referencia a un hacer, al ejercicio de un conocimiento o a la aplicación de una idea, doctrina o teoría. En el sentido más amplio, toda práctica se refiere a una acción, por lo que la práctica docente se refiere a las acciones que los docentes realizan.

El docente, como responsable del aprendizaje de los alumnos, es a su vez responsable de los procesos de enseñanza (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2020). Conforme a lo anterior, para lograr el aprendizaje de los alumnos, el docente tiene la responsabilidad de desarrollar acciones de enseñanza, estas acciones en conjunto forman su práctica. Carr (1996) afirma que la práctica consiste en una actividad intencionada localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados (Vergara 2016).

De conformidad con el párrafo anterior, la práctica docente es un conjunto de acciones intencionadas para alcanzar un fin (Vergara, 2016). El fin del docente consiste estimular, potenciar, conducir o facilitar el proceso de construcción de saberes (México. Secretaría de

Educación Pública, 2020). Giné Freixes (2007), recupera- do en García (2014), establece que la función fundamen- tal del docente es que los estudiantes aprendan. De esta manera, se debe entender que la práctica docente es la manera en la que el docente despliega sus propuestas de enseñanza para que los estudiantes aprendan.

Las propuestas de enseñanza, están determinadas por la teoría como prácticas de enseñanza, ya que son ac- ciones intencionadas que pretenden la consecución de un fin: el aprendizaje. Al igual que la formación docente, las prácticas de enseñanza responden a tendencias so- ciales y culturales, las cuales definen a la educación y por lo tanto, determinan como deben ser las prácticas de enseñanza lo que delimita la práctica docente y el actuar del estudiante.

De acuerdo a Ailleo (2004), el estudio de las prácticas de enseñanza puede abordarse desde dos enfoques distin- tos, el primero de ellos es conocido como “de categorías prefijadas”, el otro, establece la existencia de “categorías emergentes”. Cada uno de estos enfoques, concibe la enseñanza y la práctica docente desde principios epis- temológicos diferentes, los cuales, clasifican dentro de una teoría o paradigma las acciones desarrolladas por el docente.

El primer enfoque, conocido como de categorías prefi- jadas, parte del supuesto de que todo lo que sucede en el aula es previsible (Ailleo, 2004). Esta visión considera la idea de que en todas las clases se mantienen ciertas regularidades; estas regularidades permiten elaborar una guía previa que señala como debe ser la práctica do- cente en cualquier contexto, independientemente de sus particularidades específicas. Desde esta perspectiva, todo lo que es imprevisto, singular o específico, aconteci- do en una clase, queda totalmente desvalorizado; de esta manera, los aspectos subjetivos de los estudiantes, los docentes y el contexto no son considerados.

En el segundo enfoque, conocido como de categorías emergentes, se da prioridad al carácter ideográfico e irreplicable de una clase, se analiza con toda su complejidad y en un determinado contexto (Aillero, 2004). En este sentido, cada propuesta de enseñanza tendrá configura- ciones diferentes, por lo que la práctica docente estará determinada por aspectos subjetivos de los docentes, los estudiantes y su contexto.

Por lo tanto, la práctica docente consiste en considerar la participación teleológica y cognoscitiva humana en la transformación de la realidad (Vergara, 2016). Lo ante- rior debe contemplar los aspectos subjetivos del docen- te, el estudiante y el contexto; los cuales se vinculan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de esta manera, las prácticas de enseñanza forman parte de la práctica docente. Las prácticas de enseñanza, son una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que

sólo cobra sentido en función del contexto en que se des- envuelve (Ailleo, 2004).

De acuerdo a Vergara (2016), se debe entender que la práctica docente es un conjunto de acciones, operacio- nes y mediaciones, saberes, sentires, creencias y pode- res, que se desarrollan en el aula con un sentido educa- tivo. Por lo tanto, la práctica docente es el desarrollo del quehacer pedagógico realizado por el docente dentro del contexto escolar considerando las variables sociales del mismo.

Algunos docentes justifican su práctica en variables ta- les como su formación académica, experiencia y sentido común. Además, la actividad del alumno está condicio- nada por las características del programa de estudios, su contexto cultural y la práctica del docente (Barraza & Dueñez, 2015).

El docente como un individuo social y el contexto educa- tivo como una variable son elementos que se deben con- siderar dentro de la práctica docente. Sacristan (1989), citado en Vergara (2016), señala que la práctica docente está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor de carácter ético-moral. Por lo tan- to, la práctica docente se refiere a las acciones de origen multifactorial realizadas dentro del contexto escolar que hace evidentes elementos subjetivos del individuo y que, clasificados bajo una visión objetiva, se relacionan a una teoría o paradigma que explica su actuar en el aula.

Considerando que la práctica docente tiene origen en las acciones que surgen de la subjetividad personal de cada individuo docente y se relaciona con la subjetividad de los estudiantes dentro de un contexto determinado, Vergara (2016), refiere que estas acciones son únicas y particulares, en ellas se reflejan las implicaciones per- sonales de cada uno de sus integrantes: idiosincrasia, subjetividad, biografía personal, formación, cultura de procedencia, entre otros aspectos. Tomando en cuenta que dicha práctica contempla elementos sociales, ge- nera situaciones irrepitibles, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre con características distintivas imposibles de generalizar. Por eso resulta muy difícil comprender lo que ocurre en clase.

Citando a Fierro (1999), la práctica docente se desarrolla de acuerdo a una institución escolar (Vergara, 2016). Es así como la práctica docente resulta del binomio cultural existente entre el docente y estudiante, circunscrito a un plan educativo específico que determina lo que el docen- te debe enseñar y lo que el estudiante debe aprender. Así, la práctica docente implica acciones intencionales originadas en la subjetividad personal, las cuales tienen efectos en un mundo social (Vergara, 2016). Por ello, se puede considerar que la práctica docente implica inten- ciones conscientes, pero también deseos, temores, ex- pectativas e ideas que no son fruto del razonamiento.

Conforme a lo anterior, la práctica docente tiene origen en elementos institucionales y personales desarrollados en un contexto social, por lo que cada docente es diferente en su práctica. Un aspecto importante a señalar es que la manera en la que los docentes se perciben, afecta su práctica. Lo anterior se va construyendo a través del tiempo, por lo que la práctica docente es heterogénea e histórica y se encuentra conformada por los significados que los docentes adquieren durante su vida escolar, personal y profesional.

Fierro, et al. (1999), citados en Pérez (2019), refieren que la práctica docente conlleva al análisis de factores que inciden en ella, y proponen dividir estos aspectos en dimensiones, las cuales implican aspectos personales, institucionales, interpersonales, sociales, didácticas y valorales:

- Personal. Una relación individual entre maestro e individuo, entendiendo al maestro como un sujeto histórico, donde la trayectoria personal y profesional inciden en su trabajo dentro del aula.
- Institucional. Referente a la gestión escolar que realiza el docente, en su práctica y dentro de la institución escolar.
- Interpersonal. Refleja la participación que tiene el docente dentro de la institución educativa y mediación de conflictos.
- Social. Gira en torno a la función social del docente, donde los alumnos reciben igualdad de oportunidades en torno a su aprendizaje, el docente analiza el entorno social, político, económico y cultural de su quehacer.
- Didáctica. Con relación a la enseñanza y el aprendizaje.
- Valoral. Relacionada con los valores personales que el docente posee para con la formación de sus alumnos.

La división presentada hace evidente que la práctica docente está articulada por una variedad de elementos. A pesar del avance del conocimiento, la teoría se limita a explicar lo que el docente realiza por medio de los diferentes paradigmas. Considerando que el objetivo principal de los docentes es el aprendizaje de los estudiantes (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2020), las dimensiones que se presentan en esta clasificación teórica estarán siempre en función del aprendizaje y por lo tanto, de la enseñanza.

Vergara (2016), menciona que la práctica docente es una estructura significativa que se manifiesta a través de la forma en que se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones entre el docente y el alumno, la forma en que se propician las interrelaciones, la forma de organizar la secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los contenidos escolares y la forma en que se provoca el clima motivacional en el aula. En un aspecto general, la práctica

docente es la manera en la que el individuo dedicado a la enseñanza realiza su quehacer.

En el presente apartado, se abordará la perspectiva de los estudiantes. La importancia del tema radica en que al interior de las escuelas se dan relaciones explícitas o implícitas entre docentes y alumnos, que en gran medida dan sentido al fenómeno educativo (Serrato, 2007). Lo anterior significa que, los estudiantes, como agentes involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, son cronistas principales de su propia experiencia (García, 2014). De esta manera relatan cómo han vivido y experimentado las diversas prácticas docentes. Contemplar esta perspectiva, permite que desde la experiencia de los alumnos se especifique cómo es la práctica docente de sus profesores; lo anterior tiene la finalidad de conocer para mejorar.

Conforme a lo anterior, la actividad del alumno está condicionada por la actuación del docente (Barraza & Dueñez, 2015). Por lo tanto, la práctica docente se encuentra completamente vinculado con el estudiante, quien de manera directa, es el principal receptor, testigo y afectado de la práctica docente. Serrato (2007), menciona que los estudiantes son sujetos activos que interpretan su entorno educativo, que buscan un sentido a su quehacer, que valoran y revaloran su escolarización, viven intensamente su trayectoria escolar y construyen día a día su identidad.

Resulta paradójico que, siendo la formación de los estudiantes la función principal de toda institución educativa, tengamos un conocimiento tan limitado acerca de ellos (Serratos, 2007). De acuerdo al actual modelo educativo, los alumnos son los protagonistas de su proceso formativo (México. Secretaría de Educación Pública, 2020). Por lo tanto, son los que mejor pueden explicar cómo ha sido su aprendizaje, este aprendizaje suele estar vinculado con las prácticas de enseñanza que los docentes aplican dentro de su práctica docente, por lo tanto, los estudiantes se encuentran inmersos en la práctica de sus docentes. Reconocer al estudiante como fuente de información, es considerar, lo que algunas investigaciones definen como: "*la voz del alumno*" (García, 2014).

Desde la década de 1960, existen estudios se ha señalado el significado de "la voz de los alumnos", cada uno de ellos propone definiciones diferentes acorde a sus autores. García (2014), señala que para Susinos Rada (2012), la voz del alumno es la consultar al alumnado, para Braggs & Manchester (2012), es un término que designa una amplia gama de prácticas desarrolladas por el alumnado y que requieren una interpretación cuidadosa y situada si queremos comprender sus significados, para Susinos Rada & Ceballos López (2012), el concepto voz del alumnado se puede utilizar como una expresión abierta para hablar de cualquier iniciativa que favorece y anima la participación estudiantil.

Por lo tanto, “la voz del alumno” es un término polisémico que hace referencia a la consideración de la opinión del alumnado con respecto a diversos temas que atañen a su aprendizaje y que pueden conllevar la mejora (García, 2014).

Giné Freixes (2007), citada en García (2014), menciona que *“el saber de cada alumno es difícilmente aislable de concepciones personales más amplias, considerándose este un saber global, complejo y holístico donde las diferentes visiones toman significado según el conjunto, mientras que el conjunto se puede considerar como una configuración criterialmente articulada de cada una de las visiones parciales”*.

De acuerdo al párrafo anterior, García (2014), establece que la experiencia del estudiante supone el reconocimiento de la diversidad e individualidad. Así, la experiencia puede comprenderse como una vivencia individual o una realidad socialmente mediada y en ocasiones, compartida. Por lo tanto, la perspectiva del estudiante se convierte en una fuente inestimable para comprender los fenómenos que tienen que ver con él y lo involucran. Parte de esta postura considerar que la forma en que se perciben los jóvenes como estudiantes influye de manera importante en su perspectiva (Serrato, 2007). Pero aun considerando lo anterior, la opinión de los estudiantes respecto de lo que sucede en el aula nos permite ser conscientes de lo que en ella ocurre.

Esta óptica tiene su origen en que el estudiante siempre está presente en el ejercicio de la práctica docente, y de la misma manera, la finalidad básica de la docencia (educar, enseñar, formar, instruir) lleva implícita la presencia del alumno. Conforme a lo anterior, considerar la perspectiva de los estudiantes debería ser un elemento esencial al momento de evaluar el desempeño de los docentes, además, esta visión permite ampliar las posibilidades de mejora desde el aspecto práctico. De esta manera, la percepción y experiencias vividas por los estudiantes respecto a la práctica de sus docentes podrían señalar una ruta que permita mejorar la práctica docente y por ende sus aprendizajes.

CONCLUSIONES

La formación docente puede ser analizada desde diferentes modelos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y culturales. En el presente trabajo se entiende a la formación docente como un proceso interno de transformación en constante reelaboración, por medio del cual se buscan vincular conocimientos pedagógicos con conocimientos del área cultural que se debe enseñar; lo anterior considerando los planes de estudio del sistema escolar en el que los docentes laboran, las distintas necesidades de aprendizajes e intereses de los alumnos, el contexto socio-histórico y el papel que se espera cumplan dentro del sistema educativo.

La motivación es la energía que guía el comportamiento de las personas en una determinada dirección. Debido a la complejidad de dicho término, se han generado una diversidad de teorías conductistas, humanistas y cognoscitivas que explican la motivación y se enfocan en factores biológicos, conductuales, cognitivos o sociales. Por lo tanto la motivación docente debe entenderse como aquello que energiza, dirige, intensifica o modifica una conducta, enfocada a la obtención de un objetivo específico que en el presente estudio es la labor docente.

Se entiende por práctica docente a la manera en la que el docente despliega sus propuestas de enseñanza para que los estudiantes aprendan dentro del contexto escolar considerando las variables sociales del mismo, la forma en que se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones al interior del aula, la forma en que se organizan las actividades para desarrollar los contenidos.

La relación entre docentes y alumnos dan sentido al fenómeno educativo ya que la actividad del alumno está condicionada por la actuación del docente, lo anterior representa que es el estudiante quien mejor puede explicar cómo ha sido su aprendizaje, mismo que está vinculado con la práctica de los docentes. Esta óptica tiene su origen en que el estudiante es siempre testigo de la práctica docente que tiene por finalidad educar, enseñar, formar, instruir, al alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51(1), 57 – 86.
- Barraza, A., & Dueñez, F. (2015) La Formación Inicial como Determinante del Quehacer y Ser Docente, y su relación con el Aprendizaje de los Alumnos. Instituto Universitario Anglo Español.
- Barreto, E., & Suárez M. (2011). Desempleo profesional en la ingeniería: la docencia como oficio alternativo. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Andrés Bello.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2020). Ley General del Servicio Profesional Docente. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Cuervo, L. (2013). La inserción de profesionales docentes no licenciados, al Sistema Público Educativo: ¿Qué hay en su quehacer pedagógico? (Ponencia). *Congreso de investigación y pedagogía*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Esquivel, L., & Rojas, C. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5).

- Gamboa, M., & Yáñez, A. (2017). Factores que influyen a elegir la docencia sin formación inicial. (Poencia). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México.
- García, M. (2014). Perspectiva del Alumnado sobre la Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes: un Estudio de Caso. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia
- Gratacós, G. (2014) Estudio sobre las Motivaciones en la Elección de ser Maestro. (Tesis Doctoral). Universidad Internacional de Catalunya.
- México. Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2020). *Estadísticas a propósito del día mundial de los docentes (enseñanza superior)*. INEG. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSUP_Nal20.pdf
- México. Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2021). *Estadísticas a propósito del día del maestro*. INEG. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública (2020). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. (2021). *Educación Secundaria Técnica*. http://www.hgo.sep.gob.mx/content/acerca/basica/dirg_educacion_basica/educacionsecundariatecnica.html
- Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8 (4), 14-21.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Sayago, Z. (2002). El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente. Un estudio de caso. (Tesis de doctorado). Universitat Rovira I Virgili.
- Serrato, S. (2007). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. *Perfiles educativos*, 31(125).
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73 – 99.
- Vries, W., & Navarro, Y. (2011) ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 3-27.
- Zamora, R. (2017). Conocimientos, habilidades y actitudes del docente de Lengua Inglesa. Caso: Docentes del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Nuevo León.

04

LAS TIC
Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

LAS TIC

Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

ICT AND THE TEACHING-LEARNING OF GEOGRAPHY

Eudaldo Enrique Espinoza Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4760>

Daniel Xavier Calva Nagua¹

E-mail: danielcalva@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4973-3358>

¹ Universidad Técnica de Machala. Machala, Ecuador.

² Investigador independiente. Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Espinoza Freire, E. E., & Calva Nagua, D. X. (2022). Las TIC y la enseñanza-aprendizaje de la Geografía. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 37-44.

RESUMEN

Este ensayo es parte de los resultados de una investigación descriptiva direccionada a la indagación del rol de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, responde a un estudio de revisión bibliográfica sustentado en los métodos revisión documental, analítico-sintético y análisis de contenido. Entre los principales hallazgos está el conocimiento de las ventajas y riesgos de la implementación de las TIC en el ámbito educativo. Los medios didácticos digitales en las clases de Geografía permiten el acercamiento del alumnado a la realidad circundante, el análisis de las dinámicas espaciales, facilitan el libre acceso a diversas fuentes de información científica actualizada, la obtención de datos geográficos, observar imágenes satelitales en tiempo real, consultar cartografías digitales, etc. y desarrollar habilidades metacognitivas. Los docentes deben estar capacitados sobre los avances tecnológicos y su aplicación en el tratamiento de los contenidos geográficos; para ello deben direccionar su superación hacia las competencias básicas: aprender nuevas tecnologías, brindar instrucciones personalizadas, globalizar el salón de clases, incentivar a los alumnos a producir contenidos y digitalizar el salón de clase.

Palabras clave:

Geografía, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

This essay is part of the results of a descriptive research aimed at investigating the role of ICT in the teaching-learning process of Geography, it responds to a bibliographic review study based on the documentary review, analytical-synthetic and analysis methods of content. Among the main findings is the knowledge of the advantages and risks of the implementation of ICT in the educational field. Digital teaching aids in Geography classes allow students to approach the surrounding reality, analyze spatial dynamics, facilitate free access to various sources of updated scientific information, obtain geographic data, observe satellite images in real time, consult digital cartographies, etc. and develop metacognitive skills. Teachers must be trained on technological advances and their application in the treatment of geographic content; to do this, they must direct their improvement towards basic skills: learn new technologies, provide personalized instructions, globalize the classroom, encourage students to produce content and digitize the classroom.

Keywords:

Geography, Information and Communication Technologies, teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Geografía como parte de la disciplina de Ciencias Sociales ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, ya no solo se ocupa de la descripción de la superficie terrestre; hoy además se orienta al estudio de las relaciones del ser humano con los espacios geográficos y de las transformaciones que estos sufren como resultado de esa interacción, entre otros aspectos (Espinoza, 2022).

De esta forma y junto a los adelantos tecnológicos se han generado nuevas maneras de enseñar y aprender, como alternativas pedagógicas de formación de las presentes generaciones de estudiantes, para dar respuesta a las necesidades sociales generadas por el propio desarrollo alcanzado por la sociedad.

En este sentido, *“es importante que las escuelas se mantengan al día con la evolución tecnológica, para poder ofrecer una educación de calidad acorde con los procesos de cambio actuales. Para ello es imprescindible utilizar las tecnologías”*. (Pacheco García et al., 2018, p. 4).

Por lo cual es pertinente indagar en primera instancia en la situación real de la disciplina en cuestión para luego proceder a la vinculación de las tecnologías disponibles y más pertinentes en función de promover, a parte de la teoría, el enfoque hacia la investigación, indagación, reflexión y argumentación, para que los actores del proceso (docentes y estudiantes) sean partícipes activos del proceso educativo.

En consecuencia, se ha hecho necesario el diseño de novedosos modelos pedagógicos fundamentados en currículos flexibles y pertinentes, la adopción de nuevas metodologías caracterizadas por métodos, procedimientos y técnicas que tienen al aprendiz como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de docentes competentes, conocedores de la ciencia que imparten (Calva et al., 2018), de sus metodologías y del manejo de los recursos didácticos; entre estos, aquellos que tienen como soporte las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Esta innovación de metodologías y recursos didácticos dentro del ámbito educacional alcanza a las Ciencias Sociales y en particular a la enseñanza y aprendizaje de la Geografía; así se han creado medios didácticos digitales propios para esta ciencia, dando paso a los nuevos roles a los distintos agentes (discentes y docentes) que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de la existencia de estos recursos didácticos aún se observan limitaciones e insuficiencias en su aplicación a la hora de enseñar Geografía en los espacios educativos ecuatorianos. Entre estas carencias están la desidia por parte de los docentes en relación con la implementación de las TIC y el carácter instrumental dado a estas tecnologías, sin intención educativa.

En tal sentido, Sancho Gil (2010), considera que uno de los frenos de la implementación de las TIC en el ámbito pedagógico es el desconocimiento docente en cuanto al uso de la tecnología, lo que dificulta consolidar la aplicabilidad de estas herramientas en los salones de clase.

Desde esta perspectiva el uso e implementación de las TIC dentro de las aulas de clase con frecuencia no ha sido el complemento ideal para evidenciar la transformación en el aprendizaje. Se debe tomar en consideración que el desarrollo propio del pensamiento es mucho más difícil de lo que se cree; aun así, no se puede negar que estas tecnologías han generado un gran impacto en el aprendizaje. Los educandos que emplean estas herramientas, ya sea de manera exploratoria, lúdica, social o educativa, desarrollan la creatividad y se sienten estimulados a incluirlas en sus actividades cotidianas de manera individual y colectiva (Cobo Romani, 2017).

Aspecto que ha quedado evidenciado en la actual situación de emergencia sanitaria que atraviesa el mundo a consecuencia de la COVID-19; donde sería imposible continuar los procesos económicos y sociales, y en particular los educativos sin el uso de estas tecnologías.

En este contexto se inscribe el presente trabajo con el objetivo de analizar la importancia de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

El ensayo se direcciona al estudio de la aplicabilidad de las TIC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, iniciando por un acercamiento al impacto de estas tecnologías en el ámbito educativo; en un segundo momento se aborda el rol de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía y por último se analiza la importancia de la capacitación tecnológica del docente.

METODOLOGÍA

Este ensayo es parte de los resultados de una investigación descriptiva direccionada a la indagación del rol de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía que responde a un estudio de revisión bibliográfica sustentado en los métodos revisión documental, analítico-sintético y análisis de contenido.

Estos métodos permitieron el cumplimiento de los siguientes pasos para la elaboración del siguiente ensayo:

1. Definición del problema, campo y objetivo de la investigación.
2. Determinación de las categorías de análisis.
3. Localización y recuperación de los materiales bibliográficos (libros, tesis, artículos científicos, documentos, etc.) a través del motor de búsqueda Google Académico, según las categorías de análisis determinadas.
4. Selección de los materiales bibliográficos atendiendo a su actualidad y pertinencia científica.

5. Análisis y síntesis de los contenidos de estos materiales.
6. Catalogación de los resúmenes por categorías.
7. Estructuración y concatenación lógica de las ideas.
8. Determinación de las conclusiones.
9. Escritura del ensayo.

La ruta crítica discursiva se orientó a dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el contexto educativo?
- ¿Cuál es el rol de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía?
- ¿Por qué es necesario la preparación tecnológica de los docentes?

DESARROLLO

Antes de adentrarnos en el análisis del rol de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía resulta interesante y necesario partir del impacto de las TIC en el ámbito educativo.

Con el surgimiento de las TIC se produce un cambio exponencial en los diferentes contextos en las que se desarrolla el ser humano debido a su versatilidad y adaptabilidad (Linares Pons et al., 2014). Es indiscutible que el desarrollo digital ha revolucionado en todos los aspectos a la sociedad.

Según Cabero (1993), los principales atributos de las TIC, que la hacen una herramienta de utilidad universal son:

- Su interactividad, permite que el control de la comunicación, que durante bastante tiempo estaba situado en el emisor, se esté desplazando hacia el receptor, quien determinará tanto el tiempo como la modalidad de uso. Al mismo tiempo éste podrá modificar su rol y adquirirá la función de transmisor de mensajes.
- Su capacidad de interconexión, que permite combinar distintas tecnologías y medios. De manera que se amplían sus posibilidades individuales, se facilita una mayor difusión de la información y la creación de comunidades virtuales de personas con iguales intereses, rompiendo con las barreras de espacio y tiempo.
- Permiten la diferenciación y segmentación de la audiencia, facilitando la creación de programas y medios en función de las características e intereses de los receptores.

Estas características de las TIC permiten adaptarse considerablemente a los distintos ámbitos de la actuación humana y dar respuesta a los retos que enfrenta la actual sociedad, entre ellos los relativos al ámbito educativo.

Las instituciones educativas, están impulsando el desarrollo del uso de la tecnología para generar cambios significativos en los modelos de enseñanza y aprendizaje contemporáneos, de tal manera que se superen las

limitaciones de los paradigmas educativos que se manejaron durante siglos pasados, reemplazándolos por nuevos y mejores modelos e ideas innovadoras.

La implementación de las TIC en las aulas desde la educación inicial hasta la Educación Superior ha traído consigo un drástico cambio en las prácticas tradicionales de enseñar. El aprendizaje a través de esta nueva realidad tecnológica se puede dar de diferentes formas, ya sea de manera presencial o a distancia; esto está dado gracias a las características de estas tecnologías digitales.

Atendiendo a estas particularidades se han diseñado diversas plataformas o espacios digitales que permitan conectar a disímiles usuarios en tiempo real y desarrollar actividades concretas como cursos online o evaluaciones con la finalidad de mejorar la enseñanza (De Pablos et al., 2019).

Al referirse a la incorporación de las TIC a los procesos educativos Faúndez et al. (2017), expresan que *“es un punto acertado ya que permite incentivar el aprendizaje de los educandos, la aplicabilidad de estas nuevas tecnologías educativas se puede constatar de diferentes formas ya sea el empleo de simulaciones, vídeos interactivos, presentaciones entre otros. La mayor parte de la utilización de las TICs en el aula de clase es como instrumento educativo para los educandos, donde estos puedan realizar actividades virtuales y estar de manera activa de tal manera que se sienta motivado en los procesos de enseñanza-aprendizaje”* (p. 44)

Criterio compartido por Linares Pons et al. (2014), quienes consideran que Las TIC contribuyen con sus actividades innovadoras a la transformación al modo de enseñar y aprender, relacionando la pedagogía y la tecnología. Asimismo, estiman que el empleo de estas tecnologías permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; a través de ellas los educandos pueden trabajar de manera cooperativa, motivadora y flexible, estimulando el aprendizaje autónomo.

Las TIC contribuyen con un sinnúmero de actividades en las cuales el estudiante desarrolla la adquisición, producción y divulgación de la información (Cruz Pérez et al., 2019). Con la implementación de las TIC en los espacios educativos se accede a un mundo nuevo, donde el alumno adquiere nuevas competencias a través del empleo de diversas herramientas tecnológicas. Estas permiten, entre otras cuestiones, el empleo de metodologías novedosas como las aulas invertidas y la gamificación de la enseñanza (Contreras Espinoza, 2016).

En resumen, se puede decir que, la introducción de las TIC en el proceso educativo constituye un hito; dio un giro a las formas tradicionales de enseñar y aprender, brindando una amplia gama de novedosos medios didácticos que hacen más autónoma la actividad del alumnado y facilitan la labor docente del profesorado en la impartición de los contenidos.

Rol de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía

Todo lo anteriormente analizado es factible de ser aplicado al proceso de enseñanza de la Geografía; existen evidencias que así lo demuestran. Entre las investigaciones realizadas en tal sentido se encuentran las de Espinoza (2020), quien desde diferentes perspectivas metodológicas, al comparar los resultados de la práctica tradicional de la enseñanza de la Geografía con los obtenidos a través de la implementación de recursos tecnológicos en las clases han observado que los alumnos cuando emplean las tecnologías se sienten más motivados e interesados por el aprendizaje geográfico, desarrollan de una mejor manera las competencias básicas para la comprensión y análisis de las dinámicas espaciales, además se desarrolla en ellos habilidades metacognitivas como las investigativas y de comunicación.

De igual forma, estas tecnologías facilitan el libre acceso a diversas fuentes de información científica actualizada con un solo clic, ya no se depende solo del libro texto o de los conocimientos que el profesor trasmite en la clase de Geografía; hoy el alumno cuenta con recursos tecnológicos que le permiten obtener datos geográficos y relacionados con la actividad del hombre en los espacios terrestres actualizados, observar imágenes satelitales en tiempo real, consultar cartografías digitales, etc. en aras de alcanzar el desarrollo del pensamiento geográfico en los estudiantes (Faúndez et al., 2017).

Esto evidencia la importancia que tiene la implementación de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Geografía, como herramienta que favorece el desarrollo de habilidades investigativas para dar respuesta a las interrogantes que surgen al confrontar los conocimientos ya existentes con las nuevas necesidades cognitivas de estudiante; este es un punto clave para alcanzar el aprendizaje significativo a través de la solución de problemas específicos de la acción educativa de la Geografía (Dáher Nader et al., 2018).

A través de la indagación con el apoyo de las TIC el alumnado entra en contacto con la realidad; la información así obtenida permite un mayor y mejor entendimiento de las temáticas de estudio. Es propósito de estas averiguaciones desarrollar la cognición del estudiante, profundizar en los contenidos a tratar, comparar e interrelacionar conceptos y categorías, así como descubrir y descifrar hechos y fenómenos; en fin, hacer del aprendizaje un proceso investigativo

Respecto a este asunto, Sancho Gil (2010); y Batista et al. (2019), comparten opiniones similares sobre la importancia de la implementación de las TIC en el contexto educativo, enfatizando en las posibilidades que ofrece al estudiante para encontrar información verídica y útil que dé respuesta a las interrogantes a sus necesidades cognitivas; así como, en la contextualización de los aspectos

pedagógicos y académicos en las metodologías basadas en las TIC que facilitan el rol del docente.

Asimismo, Díaz Vidal (2013); Linares Pons et al. (2014); y Faúndez et al. (2017), mencionan que las TIC son un punto acertado para el mejoramiento del proceso de formación de los discentes debido a la utilización de recursos y materiales, que permiten mejorar la práctica educativa, generando espacios de aprendizaje autónomo, colaborativo e interactivo y de evaluación flexible.

Otros estudios como los realizados por Pérez & Florido (2003); Díaz Vidal (2015), aluden a la contribución de las TIC, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para fomentar valores éticos; partiendo de la premisa que estas tecnologías convierten al usuario en responsable de sus actos dada la libertad y anonimato para acceder y divulgar información de cualquier índole, lo que facilita conductas antisociales.

Como se puede apreciar también existen riesgos asociados al mal uso de las TIC; siguiendo esta idea Cobo Romaní (2017), considera que existe información en el espacio cibernético no verídica y mal intencionada, de aquí la importancia de enseñar al alumno a corroborar la validez de la fuente.

Asimismo, el abuso de estas tecnologías puede ocasionar efectos contrarios a los deseados como son la adicción a estas y el aislamiento social, que contribuyen negativamente a la formación de personalidades equilibradas.

Otro de los grandes riesgos del mal empleo de las TIC es el denominado desbordamiento cognitivo producto al exceso de información contenida en la red, las escasas habilidades de búsqueda y los inadecuados criterios de selección (Granda Ayabaca et al., 2019).

Por otro lado, un docente mal informado e inadecuadamente preparado metodológicamente puede adoptar estrategias de enseñanza de mínimo esfuerzo y hacer uso inapropiado de los sistemas informáticos desvirtuando las potencialidades de estos recursos digitales para la enseñanza (García-Huidobro, 2009). De aquí, la importancia de contar con docentes debidamente preparados para propiciar una enseñanza de calidad con el auxilio de las TIC y fomentar los valores éticos en los estudiantes.

Importancia de la capacitación tecnológica del docente

La formación académica de los estudiantes, mediante los nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje implica mayor responsabilidad en el desempeño de los docentes, quienes, en muchos casos, han tenido que aprender en la marcha cómo utilizar los recursos tecnológicos con fines didácticos.

El rápido avance tecnológico hace que surjan nuevos recursos puestos al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que demanda de la constante superación y actualización del docente para poder orientar y

enseñar a los estudiantes cómo gestionar la información en Internet con eficiencia y asertividad, y que esta sea fiable y tenga valor científico para ser convertida en conocimientos (Álvarez, 2017).

La tecnología ha irrumpido con tal ímpetu en el espacio educativo de la Ciencias Sociales, y en particular en la Geografía, que el docente precisa del dominio de metodologías que permitan crear ambientes de aprendizajes que estimulen el aprendizaje de la asignatura, combinando diferentes recursos como las plataformas didácticas, las aplicaciones situadas en la web como el Google Earth y el Google Maps, entre otras (Buzai, 2020).

Este nuevo paradigma de las tecnologías aplicadas en la geografía advierte a los docentes acerca de emprender planes de mejoramiento pedagógico, epistemológico y filosófico, incrementando el pensamiento científico. Así también, el compromiso de las instituciones educativas para garantizar a los estudiantes una educación de calidad y calidez, potenciar las habilidades y destrezas de los discentes, de tal manera que alcancen las competencias necesarias, considerando cada uno de los aspectos pedagógicos y tecnológicos, que deben utilizar para llegar a los resultados esperados.

Debemos tomar en cuenta que estos mismos medios son empleados por el docente para mantener un nivel satisfactorio de conocimientos actualizados, por ello, muchos docentes se han acogido a programas de capacitación con la finalidad de adquirir o fortalecer aquellas competencias tecnológicas, de tal manera que, sean capaces de impartir una enseñanza digna acorde a los nuevos tiempos.

El rol que desempeña el docente auxiliado por las tecnologías, necesita de un proceso investigativo con el objetivo de conocer, profundizar y acrecentar la cognición sobre la Geografía como base central y dominar las metodologías que permitan llevar los contenidos geográficos a la clase; pero para esto debe percibir los alcances que brinda el uso y la aplicabilidad de las TIC en el aspecto académico para favorecer una educación de calidad y calidez.

El docente debe ser creativo en la impartición de sus clases y adaptar los nuevos recursos tecnológicos a los intereses de la asignatura que imparte y acercar a los educandos al contexto en que desarrolla su cotidianidad; desde esta óptica el profesor a la hora de impartir los contenidos de la Geografía debe hacer uso, con fines didácticos, de las redes sociales, las Tablet, la telefonía móvil, etc.

Sobre este particular Arias (2016), enumera cinco competencias digitales básicas que todo docente debe tener:

1. Aprender nuevas tecnologías: Saber utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es una competencia básica para la vida, al igual que la lectura, la escritura y las matemáticas. Experimentar

con recursos y redes sociales que nunca se han probado le llevará a encontrar maneras innovadoras de transmitir conocimientos.

2. Brindar instrucciones personalizadas: Los estudiantes son diferentes, aprenden de manera distinta y poseen habilidades y talentos particulares. A esto se suma que, mediante su celular, tablet o computador, tienen acceso instantáneo a cualquier tipo de información. Por este motivo, el docente debe, en la medida de lo posible, adaptar las instrucciones a las necesidades de cada alumno. De tal manera, que el estudiante se sienta libre y motivado respecto a sus tareas.
3. Globalizar el salón de clases: En este mundo interconectado y cada vez más pequeño, tenemos la oportunidad de aprender sobre otras culturas de primera mano mediante el empleo de herramientas y plataformas de búsqueda de información.
4. Incentivar a los alumnos a producir contenidos: Aunque los alumnos de hoy son considerados nativos digitales, las instituciones siguen pidiendo tareas tradicionales manuscritas en papel; en lugar de incentivar a sus estudiantes a crear y editar vídeos, infografías y blogs creativos y dinámicos. Estas tareas son las que quedarán en su memoria y desearán compartir con otros, en lugar de terminar en la papelera una vez calificadas. Una manera eficiente de incentivar la producción propia por parte de los alumnos es el aprendizaje basado en proyectos. De esta manera, los estudiantes son los encargados de llevar a cabo su propia investigación.
5. Digitalizar el aula: Cada vez existen más plataformas destinadas a digitalizar el salón de clases: Google Classroom, Google Groups, Wiki o Moodle son algunas de ellas. Otra manera de digitalizar el aula es aceptar el uso de dispositivos durante la clase, ya que si son utilizadas de manera adecuada pueden constituir valiosas herramientas de aprendizaje. En lugar de prohibir rotundamente el uso de los teléfonos inteligentes, por ejemplo, se dejar que los alumnos los utilicen para buscar nuevo vocabulario y compartan el resultado de su búsqueda.

Estas competencias deben ser las directrices a seguir los profesores de Ciencias Sociales y en particular de los encargados de impartir los contenidos de geográficos para así poder apoyar la enseñanza en las tecnologías de una manera ordenada, lógica y consecuente; pues no es utilizar las tecnologías como un fin, es emplearlas con el propósito de motivar y facilitar el aprendizaje de la Geografía de manera eficiente, amena y de calidad.

Por otro lado, el docente apoyado en estos medios digitales debe enseñar a los estudiantes a aprender no solo cuando se encuentra en los salones de clase, estos recursos permiten realizar el aprendizaje desde todos los lugares.

Todo lo anterior evidencia que el docente no puede estar ajeno a los avances tecnológicos si desea formar a ciudadanos para vivir plenamente en una sociedad

informatizada y donde pueda hacer un uso correcto de las tecnologías en aras de la construcción de un entorno social más justo. En resumen, es imposible que el docente de estos tiempos no vaya de la mano de los avances científicos y tecnológicos en aras de propiciar una enseñanza pertinente (Játiva Macas et al., 2021).

CONCLUSIONES

Las implementaciones de las TIC en el ámbito educativo mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, son un pilar fundamental para la aplicación de metodologías activas que facilitan la creación de espacios de aprendizaje dinámicos, participativos, cooperación entre los pares, estrecha relación docente-alumno. Asimismo, fomentan los valores éticos en los discentes.

Las TIC contribuyen a superar las limitaciones de las metodologías tradicionales donde se hace uso de la repetición mecánica y memorística, mejorando la actividad pedagógica.

Los medios didácticos digitales en las clases de Geografía permiten el acercamiento del alumnado a la realidad circundante, el análisis de las dinámicas espaciales, facilitan el libre acceso a diversas fuentes de información científica actualizada, la obtención de datos geográficos y relacionados con la actividad del hombre en los espacios terrestres, observar imágenes satelitales en tiempo real, consultar cartografías digitales, etc. y desarrollar habilidades metacognitivas como las investigativas y de comunicación.

El mal uso de las TIC constituye un riesgo para la formación del estudiante, existe información en la nube no verídica y mal intencionada; puede producir el desbordamiento cognitivo producto a la saturación de la información en el ciberespacio.

El abuso de estas tecnologías puede ocasionar efectos contrarios a los deseados como son la adicción a estas y el aislamiento social, que contribuyen negativamente a la formación de personalidades equilibradas.

Un docente mal informado e inadecuadamente preparado metodológicamente puede adoptar estrategias de enseñanza de mínimo esfuerzo y hacer uso inapropiado de los sistemas informáticos desvirtuando las potencialidades de estos recursos digitales para la enseñanza.

Los docentes deben estar actualizados sobre los avances tecnológicos y su aplicación en el ámbito educativo. Necesitan direccionar su capacitación hacia las competencias básicas: 1) aprender nuevas tecnologías, 2) brindar instrucciones personalizadas, 3) globalizar el salón de clases, 4) incentivar a los alumnos a producir contenidos y 5) digitalizar el salón de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Ramos, E. (2017). Las TAC al servicio de la formación inicial de maestros en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: herramientas, usos y problemática. *Revista de estudios socioeducativos. RESED*, (5), 35-48.
- Arias, M. (2016). ¿Cuáles son las características de los profesores del siglo XXI? ¡Conócelas aquí! Blog. *Elige Educar*. <https://eligeeducar.cl/cuales-son-las-caracteristicas-de-los-profesores-del-siglo-xxi-conocelas-aqui>
- Batista, Y., Pardo, O., Fernández, N., Valenciano, E., & Miranda, M. (2019). *Didáctica de la Geografía para escuelas pedagógicas*. Editorial Pueblo y Educación.
- Buzai, G. (2020). Geografía y Sistemas de información geográfica en contexto del Covid-19. *Revista digital del Programa de Docencia e Investigación en Sistemas de Información Geográfica. PRODISIG*, (16), 1-4.
- Cabero, J. (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. PPU.
- Cobo Romaní, C. (2017). Triangulación entre contenido, contenedor y contexto. Reflexiones sobre la inserción de las tecnologías digitales en contextos educativos. En, P. Rivera-Vargas, E. Sánchez-Sánchez, R. Morales-Olivares, I. Sáez-Rosenkranz, J. Ramírez, & I. Riffo (Eds.), *Conocimiento para la equidad social: pensando Chile globalmente*. (pp. 81–87). Colección Políticas Públicas – USACH.
- Calva Nagua, D. X., Granda Ayabaca, A. N., & Daquilema Cuásquer, B. A. (2018). La ciencia como medio para alcanzar el conocimiento científico. *Sociedad & Tecnología*, 1(1), 38–48.
- Contreras Espinoza, R. (2016). Juegos Digitales y Gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33.
- Dáher Nader, J. E., Panunzio, A. P., & Hernández Navarro, M. I. (2018). La investigación científica: una función universitaria a considerar en el contexto ecuatoriano. *Edumecentro*, 10(4), 166-179.
- De Pablos, J., Colás Bravo, M., López Gracia, A., & García Lázaro, I. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 59–72.
- Díaz Vidal, J. (2013). *La evaluación del aprendizaje y las TIC*. Universidad de Ciencias Médica de Granma.
- Díaz Vidal, J. (2015). El trabajo político ideológico y la formación de valores humanos en las clases de la asignatura taller de computación. Biblioteca Fundación Universitaria Cafam.

- Espinoza Freire, E. E. (2020). Influencia de las didácticas tecnológicas como medios en la educación. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(1), 33-36.
- Espinoza Freire, E. E. (2022). Construcción del pensamiento geográfico en los niños. *Sociedad & Tecnología*, 5(2), 394-405.
- Faúndez, C., Bravo, A., Ramírez, G., & Astudillo, H. (2017). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Conceptos de Termodinámica como Herramienta para Futuros Docentes. *Formacion Universitaria*, 10 (4), 43-54.
- Granda Ayabaca, D. M., Jaramillo Alba, J. A., & Espinoza Guamán, E. E. (2019). Implementación de las TIC en el ámbito educativo ecuatoriano. *Sociedad & Tecnología*, 2(2), 45-53.
- Pacheco García, C., Pereira Caetano, M. & Teixeira, P. (2018). Estrategias de enseñanza y aprendizaje geográfica: El sitio web de pixtón como recurso didáctico en educación básica. Anais do V Seminário de Pós-Graduação.
- García-Huidobro, J. (2009). Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En, A., Marchesi, J. C. Tedesco, y C. Coll, (eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. (pp.19-34). OEI.
- Játiva Macas, D. F., Romo Jiménez, L. E., & Espinoza Freire, E. E. (2021). La formación de profesores de educación básica. *Conrado*, 17(80), 194-200.
- Linares Pons, N., Verdecia Martínez, E., & Álvarez Sánchez, E. (2014). Tendencias en el desarrollo de las TIC y su impacto en el campo de la enseñanza. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 8(1), 127-139.
- Pérez, G. A., & Florido, B. R. (2003). Internet: un recurso educativo. ranada: Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas. *Revista electrónica Etic@net*, (31), 1-12.
- Sancho Gil, J. (2010). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior: una aproximación compleja. *Revista Educación Y Pedagogía*, 14 (33), 29-48.

05

EL PAPEL

**DEL TUTOR EN LA INSERCIÓN DE LOS DOCENTES DE NUEVO
INGRESO**

EL PAPEL

DEL TUTOR EN LA INSERCIÓN DE LOS DOCENTES DE NUEVO INGRESO

THE ROLE OF THE TUTOR IN THE INSERTION OF NEW TEACHERS

Francisco Sánchez Islas¹

E-mail: pacosanchezislas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5199-7459>

Maritza Librada Cáceres Mesa²

E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

¹ Colegio Pablo Latapí Sarre. México.

² Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sánchez Islas, F., & Cáceres Mesa, M. L. (2022). El papel del tutor en la inserción de los docentes de nuevo ingreso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 45-56.

RESUMEN

Desde sus orígenes la Tutoría para los docentes de nuevo Ingreso ha estado plagado de irregularidades, que no han respondido a los objetivos con la que fue creada y eso ha puesto en entre dicho este programa, sobre las bondades que ofrece para atender las áreas de oportunidad de los docentes noveles. El presente estudio es un análisis orientado a analizar los criterios y percepciones de tutores y tutorados desde una óptica personal, y que lo único que pretende es encontrar elementos que permitan mejorar los procesos de Tutoría, desde la función tutorial y el papel que juega el docente más experimentado que acompaña en su incursión a la práctica docente. Se parte del análisis de la evolución que ha tenido la Tutoría y como ha contribuido a que el trabajo entre pares, fortalezca las competencias docentes, en el entendido que el trabajar con profesionales, que toman decisiones, que han pasado por una institución de nivel superior y que se ha formado para ser maestro, apela a un poco de humildad intelectual para dejarse apoyar y fortalecer las áreas de oportunidad de los aprendices en la función. Desde el punto de vista metodológico, se sustenta en el enfoque cualitativo e inspirado en la hermenéutica, la técnica empleada es la narrativa, como estrategia de rescatar información de las percepciones de los principales actores del proceso de Tutoría, referentes que constituyen un insumo importante para analizar e interpretar y proponer ante las autoridades correspondientes, las estrategias que incidan en la mejora de la práctica tutora.

Palabras clave:

Tutoría, docente tutor, perfil del tutor.

ABSTRACT

Since its origins, the Tutoring for new teachers has been plagued by irregularities, which have not responded to the objectives with which it was created and that has put this program in question, about the benefits it offers to address the areas of opportunity. of novice teachers. The present study is an analysis aimed at analyzing the criteria and perceptions of tutors and tutors from a personal perspective, and that the only thing that is intended is to find elements that allow improving the Tutoring processes, from the tutoring function and the role played by the teacher. more experienced that accompanies in his incursion into teaching practice. It is based on the analysis of the evolution that Tutoring has had and how it has contributed to peer work, strengthening teaching skills, in the understanding that working with professionals, who make decisions, who have passed through a higher level institution and who has been trained to be a teacher, appeals to a bit of intellectual humility to allow himself to be supported and strengthen the areas of opportunity of the apprentices in the function. From the methodological point of view, it is based on the qualitative approach and inspired by hermeneutics, the technique used is narrative, as a strategy to rescue information from the perceptions of the main actors in the Tutoring process, references that constitute an important input for analyze and interpret and propose to the corresponding authorities, the strategies that affect the improvement of the tutoring practice.

Keywords:

Tutoring, teacher tutor, tutor profile.

INTRODUCCIÓN

Haremos algunas precisiones del alcance de este trabajo, así como el contexto al cual está circunscrito. El presente estudio se realiza en la región de Tula de Allende, Hidalgo, México, con docentes que participan como Tutores de los docentes de nuevo ingreso en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, esta región se caracteriza por ser una zona de mucha movilidad docente, y por lo tanto cada año tenemos un gran número de docentes de nuevo ingreso que, de acuerdo al Sistema Educativo, deben ser acompañados por un Tutor.

En este ámbito es importante señalar que la formación continua, para ser exitosa, debería contar con características de impacto: enfocarse en contenidos curriculares, tener una duración intensa y prolongada, basarse en el aprendizaje activo e impartirse en comunidades de aprendizaje donde los docentes puedan colaborar entre ellos.

La tutoría se presenta como una alternativa para apoyar a los docentes de nuevo ingreso en su inserción a la práctica docente, y como una estrategia de capacitación para mejorar los procesos educativos; por lo que el tutor debe actuar como guía, moderador, asesor u organizador, más que como transmisor de conocimientos, promotor de espacios interactivos de orientación y apoyo que promuevan un alto grado de motivación, creatividad y una actitud lo suficientemente activa, como para que se convierta en el auténtico protagonista de su práctica docente.

La Tutoría, como lo establece la Ley General del Servicio Profesional Docente, tiene el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente. Durante un periodo de dos años, este personal tendrá acompañamiento de un Tutor designado por la Autoridad Educativa. En esta concepción, el papel del docente-tutor experimenta también una variación hacia el papel de acompañante, orientador, guía, entre las de mayor significatividad

A partir de la implementación de la tutoría, el Centro de Maestros 1310 Tula a participado en la formación y seguimiento del proceso de tutoría, realizando primero la capacitación de los docentes que aspiran a ser tutores al brindarles el Taller: “Ser Tutor de un Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso de Educación Básica”, El Taller tiene como intención que los Tutores conozcan qué es la Tutoría, cuál es su importancia y cómo se lleva a cabo, lo que permitirá sensibilizarlos acerca de la función tutora y detonar la reflexión y el diálogo acerca de las necesidades y problemáticas que enfrentan los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso.

En la literatura consultada es posible localizar diferentes definiciones y comprensiones en torno al término de tutoría. La tutoría ha sido entendida desde diferentes miradas, pues su intencionalidad trasciende a la calidad en

el proceso de formación del estudiante, entre los principales criterios se encuentran; como servicio educativo, como actividad pedagógica o conjunto de acciones pedagógicas desplegadas con sistematicidad a partir de las exigencias de cada estudiante, desarrollada por una persona experta, como un tipo particular de práctica pedagógica, como estrategia pedagógica, como variante de atención educativa diferenciada, como labor formativa de un personal pedagógico especializado, como sistemas dinámicos solidarios y organizados de apoyo pedagógico, como procesos de acompañamiento, ayuda y orientación que asumen un carácter esencialmente formativo, como modalidad de docencia, como recurso de apoyo en las instituciones docentes, como orientación educativa, como un tipo especial de interrelación tutor-tutelado. Todas estas acepciones resultan válidas y favorecen la comprensión de la tarea abnegada que han de desarrollar los tutores en el contexto del proceso formativo de los profesores de nuevo ingreso al ejercicio de la docencia; actividad que se traduce en grandes retos para las instituciones educativas contemporáneas en los diferentes niveles educativos.

“La tutoría surge de la necesidad del apoyo de personal capacitado para la realización de diferentes actividades con diferentes propósitos. Por ejemplo, la tutoría de los alumnos en la Gran Bretaña es una de las estrategias didácticas más utilizadas, contexto en el que la disminución progresiva de la relación profesor-alumno, la descentralización universitaria y la existencia de planes abiertos y flexibles, obliga a llevar a la práctica una orientación del aprendizaje y seguimiento intelectual del alumnado”. (Benedito et al., 1995).

Hablar de tutoría en la educación implica aceptar la participación del aspecto social en los procesos de construcción del conocimiento. Desde este enfoque, los aprendizajes ocurren dentro del marco de lo social; la sociedad es un producto humano y el hombre un producto social. Todo está mediado en el hombre, pero a su vez, el hombre es un mediador. Al no existir proceso sin mediaciones, se reconoce la importancia de la mediación pedagógica, como un amplio espacio de reflexión y de trabajo.

Dentro de este marco, la tutoría se concibe como un proceso educativo referido a la socialización que involucra todos los elementos con los que interactúa la persona: la familia, la escuela, la comunidad así con textos específicos de interacción social en donde se construyen conjuntos de significados, representaciones y valores a través de los procesos de mediación semiótica, sociocultural e interaccional.

El reconocimiento de que lo social interviene en la construcción del conocimiento, implica, por una parte, el mundo que rodea al sujeto, es decir, la realidad que enfrenta una persona en proceso de conocimiento y, por otra parte, su interacción con este mundo, con esta realidad, la cual necesariamente está mediada por la interacción con

los otros. Experiencias y contenidos en las que participa el sujeto ocurren en una compleja trama de relaciones sociales.

La inserción profesional de los docentes no es neutra. Están ligados a los fines asignados a la escuela en cada sistema educativo o en cada centro: autonomía vs conformismo; cosmopolitismo vs xenofobia y desprecio a otras culturas; riesgo intelectual vs demanda de certezas; espíritu indagador vs dogmatismo; reproducción vs cambio social. Y deben partir del reconocimiento de la autonomía y responsabilidad –individual y colectiva– de los profesores (Perrenoud, 2001).

Bajo esta perspectiva, puede entenderse que el aprendizaje se ubica en el campo de la actividad social y las experiencias compartidas, en tanto el conocimiento no aparece por generación espontánea ni se construye en solitario, sino gracias a la mediación, a la interacción con otras personas y con distintos elementos.

Se concibe esta fase de la carrera profesional docente como una «inducción», en la que distingue dos momentos claves: «ambientación» y «progresión», enfatizando que se trata de «un proceso en el hacerse profesional», que, para los profesores recién titulados que ingresan al mundo laboral, ocurre en relación con una transición experimentada desde la situación de ser un «sujeto en formación» hasta la de ser progresivamente un «profesional autodirigido». Expresada, en otros términos, se trata de una etapa de «socialización» en la que el profesor debutante debe integrarse como miembro activo y participante del colectivo profesional (Imberón, 1994).

Los profesores, los tutores y los compañeros académicos se reconocen como mediadores del acto de aprendizaje, así como también diversas instancias de mediación involucradas en el proceso de enseñanza, como son la propia institución educativa, el plan curricular, los medios instruccionales, las condiciones y contenidos para el aprendizaje y todas las acciones pedagógicas a las que se tenga acceso, entre ellas, la tutoría.

Collazo (2006), enfatiza que la tutoría supone un proceso permanente y continuo entre tutor y tutorado, que implica una responsabilidad compartida por ambos y se concreta en una función orientadora del rol de educador profesional, donde se exalta que el tutor es por excelencia un orientador educativo. En tal sentido la tutoría, tal y como es entendida, asume un carácter integral: es educativa, orientadora y personalizada. La misma incluye lo académico, lo vocacional-profesional, lo personalológico y lo investigativo, como invariantes básicas que condicionan la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo de las prácticas docentes,

En el contexto actual, la acción tutorial se ubica dentro de las interacciones sociales entendidas como el contexto natural y legítimo de los procesos específicamente humanos, *“la consideración del hombre como un ser social y el*

reconocimiento de los procesos inherentes a su constitución como sociales; a la vez, que evidencian que nuestras operaciones cognitivas están enraizadas en la práctica de nuestro trato cotidiano con las cosas y con las personas”. (Habermas, 1990, p. 26)

La tutoría es un término que es utilizado para referirse a una actividad de apoyo para el desarrollo de competencias que se establece al menos entre dos personas cuya relación es de aprendiz-experto, estudiante-profesor, tutorado-tutor, mentorizado-mentor, que puede darse tanto en el ambiente escolar como en el laboral (México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000; Topping, 2006; Velázquez de Medrano, 2009; Brockbank & McGill, 2011). En algunas ocasiones se utiliza de manera indistinta el término tutoría y mentoría, mientras que hay autores que han desarrollado una definición específica para cada concepto o al menos logran destacar ciertas particularidades que los distinguen entre sí (Brockbank & McGill, 2011).

Duran & Vidal (2014), comentan que la tutoría tiene sus inicios en la revolución francesa esto gracias a la situación de las instituciones escolares por la falta de profesores y el aumento de alumnos. Es por ello que ocupaban a los alumnos más avanzados para que ellos suplieran al profesor y se encargaban de la enseñanza y transmitir el conocimiento a los tutelados, es así que se establecía una interacción unidireccional en la que no se esperaba que el alumno (tutor) por ser el de mayor conocimiento aprendiera. Actualmente se sitúa al alumno en el centro del aprendizaje por lo que es necesario darle las herramientas necesarias para que tenga un autoconocimiento y pueda ser participe activo del proceso de aprendizaje tomando sus propias decisiones.

Además, es el término utilizado en el Sistema Educativo Mexicano para referirse al acompañamiento que se le da a los profesores de nueva incorporación al Servicio Profesional Docente (México. Secretaría de Educación Pública, 2016).

Este tipo de apoyo tiene como finalidad fortalecer las competencias docentes para favorecer su inserción laboral, la permanencia en el sistema y el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los alumnos. El programa alternativo de tutoría, en el contexto de la formación y profesionalización del profesorado, adquiere dos acepciones: la referente al acompañamiento académico durante la etapa de formación inicial (México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000; Topping, 2006) y la concerniente a la profesionalización y desarrollo de docentes al ingresar al servicio profesional docente (México. Secretaría de Educación Pública, 2016).

A partir de una visión histórico lógica en el contexto del análisis de la bibliografía consultada podemos señalar que las definiciones acerca del tutor que se han revisado

son muy diversas, ya que incluyen desde una visión reducida del mismo en calidad de asesor académico o facilitador del aprendizaje, hasta una visión más trascendente y abarcadora que lo concibe como aquel agente pedagógico responsable por excelencia de orientar e integrar el sistema de influencias educativas; incluyéndose entre estas posiciones extremas, otras de carácter intermedio; todo ello en contribución a la formación continua de los docentes de nuevo ingreso; razones que condicionan un proceso de profesionalización de los profesores/tutores, desde el análisis reflexivo de su práctica, para que puedan asumir con competencias los desafíos que del proceso de tutoría.

El concepto de tutor, es entendido como aquel docente que promueve aprendizajes significativos para lograr ciertas competencias. El término significativo puede ser entendido como un contenido que tiene estructuración lógica inherente, así como también aquel material que potencialmente puede ser aprendido significativamente.

Al revisar los objetivos que los diversos autores establecen para los programas de tutoría al docente de nuevo ingreso, Vélaz de Medrano (2009), encuentra que estos se dirigen a: proporcionar a los docentes orientación y apoyo en las primeras inserciones laborales en las escuelas, facilitando su incorporación a la profesión; responder a las necesidades reales de los docentes asesorados; desarrollar competencias que puedan ser transferidas a los ambientes de trabajo; brindar asesoramiento para el desarrollo profesional; ayudar a superar las exigencias y demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto; facilitar el desarrollo personal y social de los docentes, su autoestima y las relaciones interpersonales; desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de la institución escolar.

Tomando en cuenta lo anterior, el tutor desempeña un papel primordial, determinado por su actividad académica que conduzca a una experiencia educativa distinta, aplicando criterios teórico-metodológico alter nativos para favorecer el desarrollo de competencias.

Las nuevas tendencias de desarrollo profesional conciben al tutor como un mediador responsable de proporcionar apoyo personal y asistencia pedagógica a los profesores en su lugar de trabajo: *“El tutor apoya a los maestros a pasar de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas, a la toma de decisiones informadas y con propósito”* (Martínez Olivé, 2008). De este modo, facilita el cambio interno de las instituciones y brinda las herramientas y recursos necesarios para que los docentes mejoren sus competencias, conocimientos y estrategias pedagógicas, comunicativas, y logren una adecuada integración y socialización profesional.

Por lo que el tutor debe concebirse como un mediador capaz de crear condiciones que permitan que los saberes tengan sentido para los estudiantes, lo cual exige un

amplio conocimiento de las dimensiones epistemológicas, sociales e históricas del conocimiento.

El tutor debe estar en constante proceso de formación para estar en posibilidad de generar encuentros, espacios y valores. Debe ser una persona comprometida con los procesos de aprendizaje y no pretender ser el guía indispensable sino el acompañante dispuesto a desaparecer.

Romo (2011), describe a la tutoría como “el proceso de ayuda técnica en el que se acompaña y orienta al adolescente para favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas en diferentes aspectos de su vida escolar y social, [que] constituye una ‘modalidad’ de la relación pedagógica e institucional que puede llevar a cabo un docente, un asesor pedagógico...”. Lo cual debe contemplar la formación curricular, inclusión, desarrollo personal; así mismo lo define como un proceso orientador en el cual el profesor-tutor y el alumno tienen un punto de reunión en común, de mutuo acuerdo, con un marco teórico referencial y una planificación para así poder establecer un proyecto de trabajo juntos, su enfoque es humanista ya que busca el enriquecimiento humano del tutorado en un marco de valores individuales y sociales que le permitan insertarse en la sociedad, conviva, preste servicio, coopere sin perder su libertad y la justicia

Los primeros años de labor docente resultan cruciales al ser la transición entre la formación inicial y la incorporación plena a la enseñanza. Es un tiempo en que los maestros se enfrentan a múltiples problemáticas, tienen intensos aprendizajes y desarrollan prácticas específicas en función de la escuela donde se desempeñan, lo que incide en la manera en que trabajarán con los alumnos posteriormente. De ahí la importancia de que cuenten con el acompañamiento de un Tutor que los oriente en su desarrollo profesional considerando sus necesidades particulares y el contexto escolar donde laboren, para hacer efectivo el precepto constitucional de una educación de calidad para todos los alumnos de educación básica del país.

Por estas razones, la Ley General del Servicio Profesional Docente establece, en su Artículo 22, que, con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias de los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años tendrán el acompañamiento de un Tutor designado por la autoridad educativa.

Para apoyar este proceso, la Secretaría de Educación Pública, por medio de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, pone a disposición de las Autoridades Educativas Locales el Taller: Ser Tutor de un Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso de Educación Básica, el cual es parte de la oferta de formación para el desarrollo profesional docente.

La tutoría tiene como finalidad promover y reforzar el desarrollo integral del tutorado, según se menciona que en la Ley General de la Educación se considera a la acción tutorial, como la acción responsable que se desempeña en un grupo y que aplica las directrices con el fin de brindar un servicio de orientación, en donde se refiere a la acción tutorial como “un proceso de acompañamiento durante la formación inicial de los docentes, que se concreta mediante la atención personalizada a un tutorado o a un grupo reducido de tutorados, por parte de académicos competentes y formados para esta función. es decir la tutoría es un apoyo, ayuda y orientación, pero no una evaluación, toda tutoría requiere tiempo, en donde los implicados desarrollen un vínculo positivo donde emerjan procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de cubrir con las necesidades que se presentan dentro de su contexto profesional.

Desde esta perspectiva, se retoman las aportaciones de Barth (citado por Day, 2005), cuando enfatiza en que **“los maestros principiantes, en su primer año de ejercicio, son aprendices voraces, que se preocupan desesperadamente por aprender su nuevo oficio”**. (p.12)

Según las aportaciones de Vezub (2011), existe una deuda con los maestros: efectuar un acompañamiento efectivo para mejorar su desarrollo profesional, fundamenta que, A lo largo del tiempo, los programas de acompañamiento a docentes de nuevo ingreso han mostrado orientaciones diversas y en ocasiones contrapuestas, unas se han enfocado hacia la evaluación, estandarización y control de la profesión, mientras que otras persiguen el desarrollo de la autonomía y el trabajo colegiado del profesorado.

En este sentido Vezub (2011), precisa que **“el acompañamiento pedagógico representa una opción ante el predominio de modelos de formación de carácter instrumental que prevalecieron en las reformas educativas de los años noventa y que incluso en algunos casos siguen predominando, a pesar de sus grandes limitaciones”** (p.65)

Por otra parte, en materia de formación continua, es preciso señalar que la proliferación de cursos no es la respuesta que contribuirá a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Como quizá ningún otro gremio docente en el mundo, los profesores mexicanos han recibido cursos de toda índole, a lo largo de más de 20 años, sin que ello haya alterado sus prácticas de enseñanza.

Según Collazo (2006), los cursos de formación de los tutores y de los docentes, son útiles sólo cuando responden a una pregunta previa formulada por ellos y que deriva de las necesidades de la práctica. Una pregunta que surge del análisis y la reflexión sobre por qué los alumnos están aprendiendo o no. Dichas cuestiones emergen cuando la vida en la escuela y está focalizada en el aprendizaje y los docentes tienen condiciones para atenderlo y reflexionar

sobre él. Por ello, para mejorar la formación de los maestros en servicio hay que modificar la cotidianidad de la escuela y partir de las necesidades personales que emergen desde el análisis reflexivo de su práctica.

En esta Ley se señala que tales perfiles son el conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente, los cuales están compuestos de criterios e indicadores, los que, a su vez, se entienden como las herramientas normativas que establecen lo que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros para favorecer el aprendizaje y bienestar de los educandos. Se organizan en dominios y definen los referentes específicos de carácter cualitativo y cuantitativo para valorar la práctica profesional. Su formulación, uso y desarrollo permite a los maestros compartir significados, guiar su práctica y orientar los procesos de formación.

La necesidad apremiante por mejorar los estándares educativos y lograr la excelencia del trabajo docente. Han orillado a la SEP a buscar mecanismos que permitan mejorar las prácticas educativas, una de las acciones enmarcada en la Ley General de Educación fue la asignación de tutores a los docentes de nuevo ingreso durante el periodo de dos años.

En el marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en educación básica se establece que el mecanismo de acompañamiento para la inserción a la docencia será el modelo de tutorías entre pares, el cual tendrá una duración de dos años y podrá ser realizado de forma presencial y en línea.

En ese documento rector, la tutoría se define como una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo (México. Secretaría de Educación Pública, 2016). También se reconoce que la tutoría coadyuva en el cumplimiento de las obligaciones normativas de permanencia en la función del docente o técnico docente, al contribuir con su incorporación al trabajo escolar y a la mejora de su desempeño profesional.

Aunque no se establece en ningún documento oficial, en el Estado de Hidalgo se le dio la responsabilidad a la Dirección de formación Continua, mediante los Centros de Maestros de llevar a cabo los procesos administrativos para la formación de tutores y ser el receptor de las asignaciones que realizan los Comités Colegiados.

En sus inicios fue muy complicado que los docentes aceptaran ser tutores debido a que lo veían no como un beneficio sino más bien como una carga adicional de trabajo, aunado a que el pago no se generaba de manera inmediata, sino al término del ciclo escolar, esto fue demeritando la función del tutor, porque al no existir respuestas a las convocatorias, se tenía que buscar quien quisiera

ser tutor, ocasionando que en algunas ocasiones no se cumpliera con cabalidad con el perfil que se deseaba.

Aunado a lo anterior la asignación que debería estar acompañada con la formación, no respondía a la realidad y durante todo el año se tenían que implementar el taller “Ser tutor de un docente de nuevo ingreso” para formar a los docentes que se habilitaban para cumplir con la función.

Si bien es cierto que los procesos de asignación de tutores a los docentes de nuevo ingreso se realizan mediante un proceso de selección mediante la publicación de una convocatoria anual, el mismo sistema educativo hace imposible que se cumpla cabalmente debido a que durante todo el ciclo escolar están ingresando al sistema maestros de nuevo ingreso, a los que hay que asignarles tutor y sobre todo formar a los tutores para que su desempeño cumpla con las condiciones que se establecen en el marco normativo; en el que se establecen las directrices para poder cumplir con las funciones de la tutoría y el proceso de selección y asignación.

A partir de una convocatoria estatal donde se mencionan los requisitos que hay que cumplir para ser tutor, al mismo tiempo en cada zona, sector y estatal se constituyen los Comités Colegiados de Revisión, quienes serán los responsables de revisar la documentación recibida, hacer la ponderación correspondiente y realizar la asignación correspondiente, tomando en cuenta los diferentes contextos para que responda a las necesidades de los docentes de nuevo ingreso, en las modalidades presencial, en línea o en atención de zonas rurales.

Después de haber realizado la validación y asignación de los tutores, estos entran en un proceso de formación especializada, que recupere la experiencia de los mismos Tutores.

En el marco de la Estrategia de Formación Continua, las Autoridades Educativas integran un padrón de instancias formadoras con el propósito de contar con una amplia oferta de cursos y diplomados para todo el personal de Educación Básica, incluyendo a quien desempeña la función de tutoría. Los programas de formación de Tutores darán atención a las necesidades de la modalidad de tutoría en la que participen, con base en las disposiciones que emita la SEP.

Posteriormente el tutor de manera autónoma decide en coordinación con el tutorado en cómo llevar a cabo este proceso, estableciendo metas, propósitos, acciones y cronograma de actividades.

Para realizar los reportes de la tutoría, es importante que desde el inicio el Tutor lleve un seguimiento de las actividades desarrolladas con sus Tutorados, en particular del plan inicial de trabajo y las acciones llevadas a cabo para su cumplimiento, tales como: el registro de las observaciones de aula, las reuniones, el acompañamiento y las

estrategias de comunicación, así como de los logros y dificultades enfrentadas en el desarrollo de la Tutoría, con cada uno de sus Tutorados.

Todo esto se realiza subiendo a la plataforma de proyecto venus, su plan de trabajo y su cronograma, así como las evidencias que va realizando y los únicos que tienen acceso a esta información son los de la Unidad del Sistema de Carrera de los Maestros y las Maestras.

En tal sentido Day, et al. (2007), destacan la pertinencia de diseñar programas de Formación Continua tomando en cuenta las edades de los docentes y los contextos en los que laboran, con el objetivo de aumentar su eficacia. A partir de las trayectorias profesionales asociadas a las edades de los docentes, existen diferentes tipos de programas formativos que pueden ser adecuados a sus necesidades y a las condiciones de la escuela

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se desarrollado se sustenta en el enfoque cualitativo e inspirado en la hermenéutica, como sustento de la comprensión interpretativa de la realidad objeto de estudio. La técnica empleada es la narrativa, como estrategia que permite comprender e interpretar las experiencias vividas durante el proceso de tutoría, por parte los docentes de nuevo ingreso, que desarrollan su práctica docente en la región de Tula de Allende, en el estado de Hidalgo. Todo ello con la intención de recuperar, en interacción directa, las percepciones y criterios que tienen los informantes respecto de sus experiencias y situaciones problemáticas que han acontecido en el ejercicio de su actividad pedagógica (Taylor & Bogdan, 1987).

Todo ello sustentado en los postulados de Gadamer (1990), al constituir una estrategia, que permite comprender desde dentro y a partir de los actores involucrados, las vivencias relacionadas con su proceso de inserción a la práctica docente y los apoyos recibidos por los tutores asignados. De igual forma Connelly & Clandinin (1995); y Brunner (2013), fundamentan que la narrativa constituye un proceso de valoración y de reinversión prospectiva de la práctica docente, pues permite la comprensión de las experiencias vividas por diferentes sujetos vinculados, en una realidad social concreta, en este caso los procesos de enseñanza y aprendizajes, en los que están implicados como docentes de nuevo ingreso.

Se pretende analizar e interpretar a través de narrativas (relatos personales) los procesos de tutoría desde la visión del tutor y del tutorado en la forma en cómo se desarrollaron para lograr la inserción en la práctica docente. En este estudio participan tutores y tutorados de los tres niveles educativos (Preescolar, Primaria y Secundaria) de la Región Tula- Tepeji, apoyado en entrevistas virtuales por Zoom y algunas presenciales, durante el ciclo escolar 2020-2021. En donde se narrar experiencias vividas

durante ese periodo, en relación al proceso de Tutoría en los siguientes aspectos:

- Desempeño del tutor.
- Desempeño de los tutorados.
- Evidencias de aprendizaje.
- Cumplimiento de Propósitos.

Para la comprensión de los datos obtenidos, se seleccionaron las respuestas que denotaban las principales acciones realizadas tanto por el Tutor como el Tutorado, y el impacto que tienen en su práctica, para poder ejemplificar las fortalezas y debilidades de las Tutorías en los docentes de nuevo ingreso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la guía de preguntas planteadas a los docentes Tutores y tutorados se permiten recuperar algunas ideas que reflejan explícitamente los procesos tutores en las siguientes aportaciones:

Desempeño del tutor:

Entre las principales aportaciones emitidas por los tutores participantes en el estudio, se consideran los siguientes criterios:

Era muy complicado coincidir en las tutorías, aunque ya habíamos hecho un calendario era muy difícil cumplirlo, siempre había actividades ajenas que impidan reunirnos de manera presencial, y empezamos a intercambiar información por correo electrónico o celular y de esa forma se fueron dando los procesos de tutoría (Tutorado 1, 01 de noviembre del 2020)

El acompañamiento del Tutor, se centraba únicamente en revisar mis planeaciones y hacer algunas observaciones sobre cómo podría mejorar mi labor docente. (Tutorado 2, 01 de noviembre del 2020)

El papel de mi tutor se avocaba a compartirme material bibliográfico de acuerdo a los temas que se consideraban como prioritarios en mis áreas de oportunidad. (Tutorado 3, 01 de noviembre del 2020)

Cuando nos reuníamos, intercambiábamos puntos de vista y le planteaba problemas relacionados con el control y manejo de grupo y buscábamos en conjunto algunas estrategias para mejorar la disciplina en el aula. (Tutorado 4, 01 de noviembre del 2020)

Las pocas veces que me toco que me observara, nos permitió centrar su tutoría en aspectos relacionados con las áreas de oportunidad, que detecto al momento de estar desarrollando mi clase, eso me hizo valorar el acompañamiento de mi tutor y las estrategias que me compartió para mejorar mi desempeño profesional. (Tutorado 5, 02 de noviembre del 2020)

Reconozco el profesionalismo de mi tutora, porque siempre estuvo apoyándose en todo momento, creo que muchos de los logros obtenidos con mis alumnos se los debo a ella. (Tutorado 6, 02 de noviembre del 2020)

Desempeño de los tutorados.

A partir de esta categoría de análisis, las principales aportaciones refieren que:

Era muy complicado ponernos de acuerdo con los tutorados para reunirnos porque venían de lejos y el traslado les llevaba mucho tiempo, y por eso preferían que les mandara la información por celular o por correo. (Tutor 1, 03 de noviembre del 2020)

Como eran docentes recién egresados de las Normales, creían que no necesitaban nada de nosotros, que todo lo sabían y que las tutorías eran una pérdida de tiempo. (Tutor 2, 03 de noviembre del 2020)

No les gustaba que los observara, porque creían que los íbamos a exhibir o a evidenciar, y aunque se les explicó cual era nuestro papel en las observaciones, siempre había resistencia a ese proceso. (Tutor 3, 03 de noviembre del 2020)

Al inicio les pedimos que nos dijeran cuales eran sus necesidades de actualización docente, para trabajar esos temas, pero cuando realizamos las observaciones de su práctica, nos dimos que sus necesidades eran otras, pero era difícil que aceptaran las recomendaciones pertinentes. (Tutor 4, 3 de noviembre del 2020)

Era muy satisfactorio cuando el tutorado tenía la confianza de exponernos sus dudas y necesidades y de manera conjunta podíamos darles solución a los problemas planteados. (Tutor 5, 3 de noviembre del 2020)

La falta de tiempo y las múltiples ocupaciones impidieron que nos reuniéramos para darle seguimiento a la Tutoría, todo se desarrolló a la distancia y la mayoría de veces solo le proveía de bibliografía. (Tutor 6, 3 de noviembre del 2020)

Evidencias de aprendizaje:

Con relación a esta categoría de análisis, se consideran los siguientes criterios:

La única forma que tenía para demostrar que estaba realizando el proceso de tutoría, era contestar en la plataforma VENUS, en donde había cuatro apartados, propósitos, acciones, compromisos y materiales, solo que únicamente podíamos escribir 1500 caracteres en cada uno y no era suficiente para describir todo lo realizado. (Tutor 7, 04 de noviembre del 2020)

Cada mes teníamos que rendir cuentas del proceso de tutoría y como ya sabíamos que la plataforma solo daba dos opciones una era reunión y la otra era observación, pero como no te permitía escribir mucho, solo tenía que

estar pendiente de subir los datos solicitados y aunque no tuviera manera de comprobar que, si estaba cumpliendo, lo único en que se basaban para generar el pago era haber entrado a la plataforma y responder. (Tutor 8, 04 de noviembre del 2020)

Nadie nos daba seguimiento en los procesos de tutoría, todo se dejaba a la ética y responsabilidad de los Tutores y Tutorados, porque solo había que validar en la plataforma y eso ya te daba derecho a recibir el pago. Por eso al principio no había muchos tutores, pero después como vieron que era muy fácil cobrar, aunque no se hicieran la actividad, muchos así lo hicieron. (Tutor 9, 04 de noviembre del 2020)

Solo nos pusimos de acuerdo con el Tutorado para que, si le preguntaban, dijera que, si estábamos llevando a cabo la tutoría, a mí me pagaban y el cumplía su proceso de inducción al servicio docente. (Tutor 10, 04 de noviembre del 2020)

Lo más satisfactorio era el pago por ser tutor, que nunca se realizó en tiempo y forma, al principio lo pagaban al finalizar la tutoría y posteriormente dos veces al año, y era un dinero que resolvía algunas cuestiones económicas personales, por eso me agradaba ser tutor. (Tutor 11, 04 de noviembre del 2021)

Cumplimiento de Propósitos

En este ámbito, las principales aportaciones emitidas refieren:

Yo entre casi al final del ciclo escolar y me nombraron un tutor, que solo lo vi una vez y la verdad no me resolvió mis inquietudes que le manifesté de cómo podría trabajar con los padres, en el próximo año me cambaron de tutor, que porque el que tenía ya había cumplido los años que le correspondían y bueno nunca nos reunimos, ni tampoco me fue a observar, solo nos comunicamos por teléfono. (Tutorado 7, 05 de noviembre del 2020)

El tutor que me nombraron no era de mi escuela, ni siquiera de la modalidad, como lo establecen los lineamientos, pero como no había, me nombraron a un tutor de Telesecundaria, y yo soy de Secundarias Técnicas, y como no era afín a mi materia no me pudo brindar mucho apoyo en el proceso enseñanza aprendizaje, pero si me proporciono bibliografía de temas recurrentes. (Tutorado 8, 05 de noviembre del 2020).

Cuando me aplicaron una encuesta, mediante un formulario, les manifesté que mi tutor siempre me dejó plantado y nunca me brindó una tutoría como se debería, eso sí, el cobro lo que le correspondía, aunque a mí nunca me apoyo. (Tutorado 9, 05 de noviembre del 2020).

En mi caso nunca tuve el acompañamiento de un tutor, porque el Director de mi escuela, no sabía que debería de tener un tutor, y así termine mis dos años y no pasó nada, solo que unos compañeros me dijeron que tenía

que ir al Centro de Maestros para que me nombraran un tutor, pero como ya se había pasado mi periodo de dos años, ya no me aceptó la plataforma para darme de alta. (Tutorado 10, 05 de noviembre del 2020)

Me cambiaron de zona y aunque la normatividad decía que debía de cumplir los dos años en la misma escuela, seguí con mi mismo tutor, debido a que él era de otra zona y de otra región, solo terminamos comunicándonos por teléfono. (Tutorado 11, 05 de noviembre del 2020)

Considero que es importante que la tutoría se lleve a cabo con docentes de mi misma escuela, que conozcan el ambiente escolar y sepan de los aspectos culturales en donde se desarrolla mi práctica, porque el Tutor que me asignaron está en una escuela en donde todo es diferente y se trabaja de distinta manera y sus recomendaciones son desde la óptica en que las vive. (Tutorado 12, 05 de noviembre del 2020)

Mi proceso de tutoría estuvo lleno de irregularidades, tuve tres tutores en dos años, uno por que se le terminó su periodo de tutor, otro porque renunció a la tutoría por haber cambiado a una clave de Director y me quede con el último que solo me atendió dos meses. (Tutorado 13, 06 de noviembre del 2020)

Es importante señalar que el proceso de seguimiento a la tutoría a docentes de nuevo ingreso, se ha desarrollado a través de reuniones grupales en las cuales se exponen las experiencias de tutoría que se tienen y se les brinda información sobre los cambios que se van teniendo en relación a los procesos. Y aun cuando se han realizado diferentes encuestas para los tutorados, éstas van encaminadas a conocer el cumplimiento de las acciones administrativas, porque no hay una retroalimentación, fundamentos que valida

En sus inicios la formación de tutores, cumplía con ciertos lineamientos y acciones, para ser tutor el docente se formaba en un proceso permanente de profesionalización al inscribirse a un Diplomado de 120 horas impartido por la UPN. Posteriormente esta formación se redujo a un Taller "Ser tutor de un Docente de Nuevo Ingreso" con duración de 40 horas, de manera presencial. Al término de este taller; el maestro, podía cumplir con la función y no necesitaba inscribirse a otros cursos.

Se debe reconocer que la inserción a la docencia es una de las etapas de mayor complejidad en la carrera profesional docente, pero también se debe tomar en cuenta que existe ausencia de políticas educativas que aborden este problema de manera sistémica e integral.

La investigación educativa y las intervenciones institucionales han fijado su atención principalmente en la formación docente, por lo que el inicio de la carrera, en sus diversas expresiones de inducción, asesoría y acompañamiento, ha carecido del interés suficiente por parte de las diferentes dependencias del sector educativo.

Con la Reforma Educativa de 2013, en México se planteó un programa de tutoría dirigida a docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente, la cual busca fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias de este personal, como referentes importantes a considerar y en particular con relación al perfil del tutor (García Cabrero, et al., 2016).

Esta estrategia constituye un gran esfuerzo articulado, que buscó abordar el acompañamiento a la inserción docente, a partir de uno de sus dispositivos más difundidos: la tutoría entre pares. Sin embargo, el proceso para su implementación durante los primeros años no ha estado exento de dificultades. Derivado de ello, ha sido necesario replantear no sólo la ejecución de esta estrategia, sino su conceptualización misma.

En ese sentido el principal problema que se presenta es el seguimiento y evaluación del proceso de Tutoría y su impacto al proceso enseñanza aprendizaje. La forma en que se da el seguimiento solo es constatar que se suban las evidencias de acompañamiento, observación y actividades de tutoría (reuniones presenciales), a la Plataforma de Proyecto VENUS y ese sería el único requisito para hacerse acreedores al incentivo económico al que tienen derecho los Tutores.

Esta situación ha generado diversas inconformidades porque los docentes noveles, llegan al Centro de Maestros de la región Tula, al manifestar su inconformidad por el bajo desempeño de los tutores, la falta de compromiso y responsabilidad en cada una de las acciones. Y como no hay forma de corroborar si se está cumpliendo con la Tutoría, solo nos queda esperar que se cumpla cabalmente con las actividades asignadas. Situaciones que en condiciones de confinamiento, han permitido visualizar las posibilidades de generar la tutoría en una modalidad virtual (Massuga et al., 2021).

Entonces de ahí se desprende la necesidad de encontrar elementos que permitan darle un mejor seguimiento al proceso de Tutoría, y se pueda corroborar el desempeño de los Tutores, pero sobre todo analizar si las actividades realizadas tienen un impacto sustantivo en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Esto con el fin de mejorar los procesos de formación de los Tutores y atender las necesidades formativas de los docentes de nuevo ingreso.

Aunque existen muchas variables que influyen de manera determinante para que no se cumplan los procesos de Tutoría, desde que no se respetan los tiempos para la publicación de la convocatoria y la ubicación de los nuevos ingresos en las diferentes zonas de la región y el desfase de tiempos para la asignación de su Tutor, situaciones que no dependen de nosotros pero que si impactan en la formación de los Tutores.

La problemática planteada se desarrolla en la Región Tula en los niveles de Educación Básica que es donde se asignan los Tutores a los docentes de nuevo ingreso, con

apoyo de los Supervisores y jefes de Sector, tomando en cuenta la ponderación de los Tutores. Pero al mismo tiempo se considera los lineamientos establecidos en los documentos normativos que piden que de preferencia que los Tutores laboren en la misma escuela o en la misma zona, y que pertenezcan al mismo nivel educativo.

Esto ha generado muchos problemas porque no se cumple con los lineamientos establecidos en las asignaciones debido a la falta de tutores o que no reúnen las condiciones, lo que ha propiciado que se tenga que posponer la asignación.

CONCLUSIONES

Se ha entendido la tutoría para los docentes de nuevo ingreso a su práctica, como un acompañamiento durante las intervenciones docentes en las escuelas, donde el referente obligado sean las competencias profesionales que se pretenden desarrollar durante todo el proceso de Tutoría y que dicho acompañamiento se caracterice por favorecer el pensamiento reflexivo y autónomo que dé origen al análisis constante de las prácticas, con la única razón de encontrar vacíos que permitan la mejora continua.

Este estudio ha considerado las opiniones emitidas por los tutores y tutorados, en relación a los procesos de Tutoría, desde su propia perspectiva y la forma en cómo viven cada etapa, en el entendido que se deben cumplir dos condiciones, existir docentes de nuevo ingreso en las escuelas, que hayan cumplido con los requisitos para su ingreso al servicio profesional y fungir como tutor después de haber atendido la convocatoria y cumplir con cada uno de los aspectos solicitados.

Al no respetarse los lineamientos establecidos, para los ingresos de los nuevos docentes, y que estos podían incorporarse en cualquier momento del ciclo escolar. El Centro de Maestros 1310 Tula, tenía la obligación de capacitar y formar tutores para asignar a los docentes de nuevo ingreso sin importar la fecha en que se incorporaran. La narrativa que realizan los tutorados, enfatiza en la necesidad de seguir formando a los tutores, para que les puedan brindar un acompañamiento de calidad y no únicamente sean proveedores de información, sino que se conviertan en verdaderos líderes educativos que contribuyan a conducir a los nuevos ingresos.

Si bien es cierto que existen muchas situaciones ajenas en los procesos de tutoría y que no dependen de ellos, pero que, afectan su desempeño, como el no cumplir con los lineamientos y permitir que cambien a docentes de nuevo ingreso en el transcurso del ciclo escolar y dejar a medias su proceso de inducción, o que no se tenga una base de los docentes de nuevo ingreso, para poder darles seguimiento y asignarle a un tutor.

Por lo que se deben diseñar instrumentos de seguimiento y evaluación que permitan identificar las áreas de oportunidad de los tutores para fortalecer su quehacer en el

acompañamiento y responder a las necesidades de los nuevos ingresos.

Derivado de todas estas situaciones, y de las irregularidades que se plantean, consideramos relevante e importante la necesidad de realizar una evaluación del proceso de tutoría y conocer el impacto que se tiene en los aprendizajes de los alumnos. Todo ello permitirá reconocer las áreas de oportunidad que se tiene en todos los niveles y eficientar los procesos de formación de Tutores. Todo con el propósito de elevar la excelencia educativa.

Además, a partir de las funciones o roles del tutor identificadas, es necesario establecer de forma institucional, los parámetros, lineamientos y alcances de la función tutorial en la práctica, pues de lo contrario, cada docente realiza a su entender sus funciones con resultados diversos en el alumnado. De tal forma que fomente el desarrollo de la autonomía cognitiva y moral en el tutorado, así como, la capacidad de creer en sí mismo, de reconocer lo que sabe y lo que está aprendiendo para hacer uso de esto en el momento en que la propia intervención docente se lo demande.

Por tanto, con la tutoría se debe propiciar el pensamiento estratégico de tal forma que el tutorado pueda atender cualquier problema y darle solución, lo cual deberá verse evidenciado durante el ejercicio de su docencia. Las aseveraciones anteriores llevan a pensar que el tutor debe ser alguien capaz de fomentar, en él y en quien acompañe.

Es por lo anterior que es necesario que las acciones para mejorar las prácticas de tutoría partan del diseño de un plan de apoyo estructurado desde las reuniones iniciales en relación con el logro de la meta que se hayan planteado en común. Además del reconocimiento de la misma como un proceso inherente a la formación y promover una posición de compromiso permanente que permitan la actualización y profesionalización de los tutores, sin olvidarse que la intención será la de acompañar al tutorado en la búsqueda de la autonomía cognitiva y moral, logrando atender las demandas que la sociedad imponga a la educación y a los encargados de impartirla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedito, V., Ferrer, V., & Ferreres, V.S. (1995). La formación universitaria a debate. P.U.B.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2011). *Facilitating Reflective Learning: Coaching, Mentoring and Supervision*. Kogan Page.
- Collazo Delgado, B. (2006). *Modelo de tutoría integral para la continuidad de estudios universitarios en las sedes municipales*. (Tesis doctoral). ISP Enrique José Varona.

- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En, J. Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Narcea.
- Day, C., Stobat, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q., & Smees, R. (2007). Variations on Teachers' Work, Lives and Effectiveness. London: Department for Education and Skills, Research Report, 743.
- Durán, D., & Vidal, V. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Experiencias Educativas*, 2(1), 31-39.
- Gadamer, H. (1990). Truth and Method (Bloomsbury Revelations). [Goodreads](#).
- García Cabrero, B., Martínez Soto, Y., Islas Cervantes, D., & Caso Niebla, J., Martínez Sánchez, S., García Vigil, M. H., Morales Garduño, C., Serna Rodríguez, A., Aceves Villanueva, Y., & Ponce Ceballos, S. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104-122
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Editorial Tecno.
- Imberón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Ed. Grao.
- Martínez Olivé, A. (2008). La función del asesor técnico pedagógico en la formación continua. (Conferencia). Diplomado en Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la Educación Básica. San Luis Potosí, México.
- Massuga, F., Soares, S., & Luis Días Doliveria, S. (2021). El papel del tutor en la enseñanza de la educación a distancia: una revisión sistemática sobre el enfoque de competencias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66).
- México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. ANUIES.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2016). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.

- Romo, L. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Topping, K. (2006). *Tutoría, Serie Prácticas Educativas*. CENEVAL.
- Veláz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado*, 13(1), 209-229.
- Vezub, L. (2011). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IIFE – UNESCO.

06

PRESENCIA

**DE LAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA**

PRESENCIA

DE LAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

PRESENCE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE TEACHING AND LEARNING OF GEOGRAPHY

Eudaldo Enrique Espinoza Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4760>

Verónica Jacqueline Guamán Gómez²

E-mail: eimyverito73@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9284-5040>

¹ Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

² Instituto Tecnológico Superior Jubones. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Espinoza Freire, E. E., & Guamán Gómez, V. J. (2022). Presencia de las Tecnologías Educativas en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 57-

RESUMEN

El presente ensayo es el resultado de una investigación descriptiva de tipo revisión bibliográfica. El proceso investigativo se sustentó en el análisis documental, la hermenéutica y el análisis de contenido con el objetivo de analizar la importancia de la implantación de las tecnologías educativas en la enseñanza aprendizaje de la Geografía. Entre los principales hallazgos se encuentran: la concepción de la tecnología educativa como un conjunto de recursos, procesos y herramientas de Información y Comunicación aplicadas en el sistema educativo en sus diversos ámbitos y niveles. Existe una serie de recursos tecnológicos para la enseñanza y aprendizaje de la Geografía como los medios audiovisuales y los Sistemas de Información Geográfica que permiten que los estudiantes y docentes puedan innovar a través de su implementación en los salones de clases. A pesar de contarse con tecnologías educativas aún es una tarea pendiente lograr su utilización de manera sistemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

Palabras clave:

Geografía, tecnología educativa, TIC, proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

This essay is the result of a descriptive research of the bibliographic review type. The investigative process was based on documentary analysis, hermeneutics and content analysis with the aim of analyzing the importance of the implementation of educational technologies in the teaching-learning of Geography. Among the main findings are: the conception of educational technology as a set of resources, processes and tools of Information and Communication applied in the educational system in its various fields and levels. There is a series of technological resources for the teaching and learning of Geography such as audiovisual media and Geographic Information Systems that allow students and teachers to innovate through their implementation in classrooms. Despite having educational technologies, it is still a pending task to achieve their systematic use in the teaching-learning process of Geography.

Keywords:

Geography, educational technology, ICT, teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), se ha convertido en una herramienta cotidiana presente en todos los aspectos de la vida personal y profesional de las personas. Su importancia ha quedado evidenciada en medio de la pandemia ocasionada por la Covid-19; a través de ellas se han podido cumplir las medidas sanitarias del distanciamiento social, permitiendo la comunicación entre familiares y amigos, las compras vía Internet, realizar el trabajo desde la casa, continuar los procesos educativos, entre otras acciones.

Aunque estas tecnologías surgieron por intereses militares en la actualidad se han incorporado a la cotidianidad brindando un conjunto de servicios en los más diversos ámbitos, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas.

Estas tecnologías, según los autores Fernández-Cruz & Fernández-Díaz (2015), son fundamentales para lograr el progreso social. Las sociedades modernas demandan cada vez más de la integración a nivel global; no pueden estar de espaldas al desarrollo tecnológico para poder insertarse en las dinámicas económicas, sociales y culturales del mundo, que por demás están en constante cambio.

Para ello, es indispensable contar con la voluntad política de los estados para proyectar políticas que permitan aunar el esfuerzo de todos los actores sociales en el empeño de alcanzar la informatización de sus naciones y el acceso de todos sus ciudadanos a las TIC.

En este propósito los sistemas educativos juegan un rol fundamental, al ser la escuela la institución encargada de la formación de las generaciones más jóvenes de ciudadanos, por esta razón en la ejecución de sus currículos deben estar presentes las tecnologías digitales no solo como instrumento utilitario de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de ellas se desarrollan las habilidades para la gestión de la información y se fomentan valores éticos.

Sobre este asunto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), comparte el criterio que los sistemas educativos deben ser puestos en función de alcanzar la alfabetización digital, a la vez que estas tecnologías facilitan diversos métodos, formas e instrumentos para la educación en pro de reducir las brechas en el aprendizaje de los educandos, apoyar el desarrollo potencial de los escolares y mejorar la calidad de la educación en todos los niveles educativos.

Siguiendo esta misma idea de análisis, Ordoñez Ocampo et al. (2021), explican que actualmente las TIC en el ámbito educativo, son consideradas como uno de las columnas primordiales en la que se apoyan los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus herramientas y recursos dan la oportunidad de una formación más completa, en donde

el educando tiene mayores posibilidades para desarrollar sus potencialidades.

En particular para el estudio de la Geografía se dispone de novedosos y variados medios digitales que motivan al estudiante por su conocimiento, hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en la participación de estos de manera más activa y por consecuencia se produce un aprendizaje significativo (Romero Frías & Suárez Guerrero, 2018).

Pero, a pesar de las evidencias acumuladas por la investigación científica y la práctica, aún en los salones de clase se observan falencias relacionadas con el empleo de las TIC; entre estas insuficiencias se significan (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016; Colás Bravo et al., 2018):

- La implementación fragmentada de estas tecnologías.
- No integración de las TIC al currículo.
- Inadecuada selección de los recursos tecnológicos en función de los métodos a emplear.
- Desidia de algunos docentes en el empleo de las tecnologías.
- Las escuelas no disponen de un proyecto consensuado para la implementación de las TIC.
- Carencia de metodologías para la adecuada implementación de las TIC en el contexto educativo.
- Insuficiente preparación de los docentes para su implementación en la práctica escolar. Falta de conocimientos y actualización sobre el uso de las TIC.

Falencias que también son comunes a la enseñanza y aprendizaje de la Geografía; sobre este tema Pacheco (2005), analiza que en la educación actual de esta asignatura se centra solo el aporte de conocimientos generales convirtiéndola en memorística y rutinaria, limitándose, por ejemplo, a conocer el nombre de las capitales de los países, describir los accidentes geográficos o la ubicación de los hechos históricos, lo que erróneamente muestra a la Geografía como una asignatura descriptiva y sin aplicación.

Sin lugar a duda, la implementación de las TIC en el proceso educativo de la Geografía, aún urge de la comprensión por parte de los docentes, de su utilidad y de cambios en las formas de enseñar y aprender.

En este contexto se desarrolla el presente estudio que tiene por objetivo analizar la importancia de la implantación de las tecnologías educativas en la enseñanza aprendizaje de la Geografía.

El ensayo cuenta con cuatro epígrafes, el primero dedicado a establecer la noción de tecnología educativa, el segundo versa sobre la importancia de la implementación de la tecnología educativa en el proceso educativo; un tercer acápite se aborda el papel del docente en la implementación de estas tecnologías, por último y partiendo del análisis de los anteriores aspectos se abordan

las tecnologías educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

METODOLOGÍA

Este ensayo es el resultado de una investigación descriptiva de tipo revisión bibliográfica enfocada en la importancia de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. El proceso investigativo se sustentó en el análisis documental, la hermenéutica y el análisis de contenido.

Estos métodos facilitaron el estudio, interpretación, cotejo y resumen de los textos localizados en libros, documentos, artículos y tesis situados en el ciberespacio; los que fueron recuperados a través del motor de búsqueda Google Académico. Con los resúmenes elaborados se crearon fichas bibliográficas que sirvieron de fundamento para la redacción del trabajo.

La lógica discursiva del ensayo estuvo direccionada al análisis de los siguientes aspectos:

- Tecnología educativa.
- Importancia de la implementación de la tecnología educativa en el proceso educativo.
- Rol del docente en la implementación de las tecnologías educativas.
- Las tecnologías educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

DESARROLLO

Antes de adentrarnos en la implantación de las tecnologías educativas en la enseñanza aprendizaje de la Geografía se necesita lograr un acercamiento a su noción, importancia de esta en el proceso educativo y el rol del docente en el ámbito educativo mediado por estas tecnologías.

Las tecnologías en el ámbito educativo han estado presentes a lo largo de la historia de la educación, el uso de las tablillas, más tarde con los libros impresos y actualmente con los medios digitales así lo demuestran.

Las tecnologías digitales han impactado los sistemas educativos, facilitando espacios más democráticos e inclusivos, donde el aprendizaje se articula con la colaboración y la creatividad en la producción del conocimiento científico, procurando una educación equitativa y de calidad para todos.

Tal ha sido el impacto de las TIC en el ámbito educacional que hoy en día al hablar de tecnología educativa se alude a los recursos digitales relacionados con la información y las comunicaciones, así entonces, la tecnología educativa o informática educativa como otros autores acostumbra a llamar, es la parte de la ciencia de la Informática encargada de dirigir, en el sentido más amplio, todo el proceso de diseño, elaboración, selección y explotación

de los recursos informáticos dirigidos a la gestión docente, entendiéndose por éste la enseñanza asistida por computadora y administración docente; quiere esto decir, que esta tecnología además de servir de apoyo como medio didáctico en la impartición de las clases también facilita la preparación metodológica, la planeación de las clases, el trabajo administrativo del profesor entre otros aspectos relacionados con la actividad educativa.

Al definir la tecnología educativa Area Moreira (2009), enuncia que es “el espacio intelectual pedagógico cuyo objeto de estudio son los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura en los distintos contextos educativos: escolaridad, educación no formal, educación informal, educación a distancia y educación superior”.

Esta definición establece los diferentes ámbitos educativos donde puede estar la presencia de las tecnologías educativas, las que no son exclusivas de los espacios áulicos formales de la enseñanza básica y superior, también forman parte de la educación informal y a distancia, donde son también fundamentales.

Por su parte Redator Rock Content (2019), considera que la tecnología educativa es un “conjunto de recursos, procesos y herramientas de Información y Comunicación aplicadas a la estructura y las actividades del sistema educativo en sus diversos ámbitos y niveles”. (p. 1).

Luego, a modo de resumen se puede decir que la tecnología educativa es el conjunto de conocimientos, software y equipos utilizados para solucionar los problemas educativos que se presentan en las diferentes actividades educativas formales e informales.

Las tecnologías educativas han venido a enriquecer la variedad de recursos didácticos, dentro de ellos se pueden mencionar las plataformas didácticas, las páginas Web, el correo electrónico, los softwares educativos, las redes sociales, la telefonía móvil y las videoconferencias, entre otros recursos.

Estas nuevas tecnologías son factibles de ser aplicadas en los salones de clase y en cualquier asignatura como apoyo al trabajo del docente y al aprendizaje de los alumnos; estas tecnologías responden a las necesidades de formación y a requisitos pedagógicos que permiten ser integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, esta tecnología ha permitido ampliar la oferta educativa para los estudiantes, surgiendo el modelo de educación a distancia, donde el aprendizaje puede realizarse de manera asincrónica sin necesidad de la presencia física del estudiante, este puede encontrarse en cualquier lugar, solo necesita de la conectividad a la red.

Estas características de las TIC (interconectividad y asincronía) también puede aprovecharse para combinar la modalidad presencial con la de distancia, dando paso al

llamado aprendizaje híbrido o mixto, donde los estudiantes realizan parte de sus actividades en el aula y otras actividades apoyándose en el Internet (Gros, 2016). Como se puede apreciar las tecnologías educativas ofrecen amplias y variadas posibilidades de aprendizaje, haciéndolo más accesible y flexible.

La implementación de estas tecnologías en el ámbito educativo ofrece entre otras ventajas las siguientes (Ley Leyva et al., 2021):

- Adapta el proceso educativo a la realidad.
- Propician entornos de aprendizaje flexibles.
- Ofrecen al docente una variedad de herramientas y recursos tecnológicos para sustentar las clases.
- Despiertan la motivación e interés de los estudiantes por el aprendizaje.
- Facilitan la comprensión de los contenidos.
- Favorecen el aprendizaje autónomo.
- Potencian la participación activa del estudiante.
- Crean ambientes de aprendizaje colaborativos e interactivos.
- Posibilitan la expansión del proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de las instituciones educativas.
- Eliminan las barreras espacio y tiempo.
- Facilita el enfoque didáctico interdisciplinar.
- Favorecen el desarrollo de habilidades de comunicación.
- Desarrollan habilidades investigativas.

Aspectos compartidos por Granda Ayabaca et al. (2019), quien enfatiza que, la implementación de las herramientas tecnológicas en la educación ha ayudado a que los estudiantes aprendan de una forma diferente a la tradicional; si bien los medios convencionales como la pizarra, el retroproyector y los libros de texto siguen utilizándose, los medios tecnológicos brindan nuevas posibilidades para el empleo de métodos, procedimientos y técnicas que favorecen y facilitan el trabajo cooperativo, el aprendizaje indagatorio o por descubrimiento y la autonomía del estudiante; así como, el acceso rápido a una variada y rica información.

Al referirse a la implementación de las TIC en el proceso educativo Colás Bravo et al. (2018), expresan que, la inclusión de estas tecnologías con fines educativos precisa de:

- a. Cambios en los recursos que se utilizan en el aula.
- b. Usos didácticos en el aula de los recursos TIC.
- c. c) Cambios en las metodologías didácticas y prácticas docentes.
- d. d) Competencias digitales.
- e. e) Cambios organizativos del aula.

- f. Cambio de tipología de las actividades en el aula.
- g. Cambios en el modelo de escuela y en la función del profesorado.
- h. Transformación de los modelos de formación del profesorado.

El rol del docente debe centrarse en el aprendizaje del estudiante, generando ambientes de aprendizaje colaborativo propicios para el desarrollo de habilidades y destrezas, constituir conocimientos significativos y fomentar valores. Para alcanzar estas competencias en los estudiantes los docentes deben aplicar sus conocimientos, metodologías y medios de enseñanza, entre estos los de tecnologías digitales.

Por otra parte, los docentes se sirven de las tecnologías educativas para planificar, organizar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implementación de las tecnologías educativas se enmarca en una perspectiva de formación continua y, de evolución personal y profesional; desde esta perspectiva el docente debe estar dispuesto a incorporar nuevas iniciativas innovadoras, a aprender nuevas herramientas que ayuden a desarrollar las clases con mayor calidad, generando ambientes empáticos de aprendizajes significativos; es por ello que, la formación y capacitación permanente del docente debe ser un elemento de prioridad, donde no deben faltar los conocimientos y las habilidades para el manejo de las tecnologías educativas.

Sin embargo, la formación docente aún tiene una deuda pendiente con la preparación metodológica para el uso de las tecnologías educativas (Fernández & Torres, 2015). Los profesores han sido entrenados para el empleo de las TIC como apoyo a un proceso educativo tradicional, desaprovechando las potencialidades de estas tecnologías para la gestión de la información y la investigación.

La formación continua de los docentes debe ser reformulada y direccionada al logro de competencias que les permitan desarrollar una educación que vaya acorde a estos tiempos, para así satisfacer las necesidades de una sociedad cada vez más informatizada y globalizada (Espinoza-Freire et al., 2018).

El docente tiene la responsabilidad de romper con esquemas ortodoxos de aprendizaje, arraigados en modelo reproductivos y memorísticos, centrados en el profesor. Se necesita de un cambio de paradigma educativo direccionado al aprendizaje autónomo, lo que solo será posible, en el contexto actual, con la incorporación de las TIC a la enseñanza (Díaz Barriga, 2008).

Los cambios significativos necesarios para la enseñanza de la Geografía deben comenzar por la transformación de la forma de pensar de los docentes y su actitud ante el empleo de las TIC (Lozada, 2016). Se requiere de docentes capaces de lograr el aprendizaje significativo de sus estudiantes, generando espacios constructivos de

participación activa y colaborativa, apoyados en las TIC, en la búsqueda de solución a los problemas cognitivos.

El docente de estos tiempos debe ser capaz de implantar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje apegadas al desarrollo científico y a la innovación tecnológica como vía para generar un salto cualitativo de los sistemas educativos del país.

La combinación de la didáctica como un medio y la Geografía como un fin ha dado lugar a la Didáctica de la Geografía que, en la actualidad, pretende optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en aula y convertirlo en un trabajo integrado por el docente y los estudiantes, que tiene como objeto de estudio los hechos geográficos a partir del estudio del espacio territorial donde se desenvuelve el ser humano y donde los medios didácticos ocupan un lugar particular en el logro de los objetivos propuestos.

A través del tiempo la aplicación de materiales didácticos en la enseñanza y aprendizaje de Geografía se ha basado en libros de texto, guías, mapas, láminas y fotografías, entre otros (González, 2017), que hoy se han enriquecido con las posibilidades que brindan las TIC, que favorecen los procesos mentales relacionados con el aprendizaje de los alumnos sobre principios y relaciones que establece el humano con el planeta Tierra.

Según explican Herrera Ávila & Dany Luz (2012), la Geografía, hoy se cuenta con una serie de recursos tecnológicos de gran importancia; dentro de los cuales se encuentran: los medios audiovisuales como los productos multimediales y los Sistemas de Información Geográfica (SIG).

Los medios audiovisuales en el ámbito educativo son considerados medios de enseñanza que involucran los sentidos en el proceso de aprendizaje; utilizan técnicas sonoras y visuales combinando imágenes, movimiento y sonido con fines educativos (Granda Ascencio et al., 2019). Entre estos recursos didácticos están los vídeos, las películas, los programas de televisión, y las multimedias, etc.

Los SIG se pueden definir como sistemas que requieren de computadoras para el manejo de datos espaciales que permiten la obtención, almacenamiento, tratamiento y transmisión de los mismos, facilitando la toma de decisiones en materia espacial. En el sentido más amplio del término, se puede considerar como un SIG, desde un mapa digital hasta programas mucho más complejos, por ejemplo: Google Earth y Google Maps.

Estos SIG han entrado a formar parte de las TIC: es una herramienta metodológica bastante potente para explorar el planeta y comprender muchas de las dinámicas que se llevan a cabo en el territorio, uno de los puntos clave de los SIG es su capacidad para modelar la realidad

en capas de información, posibilitando el tratamiento y análisis de las diferentes dimensiones que comprenden la Tierra.

Los SIG facilitan el acceso a la cartografía digital, a fotografías aéreas y satelitales que permiten el contacto directo del alumno con lugares y situaciones que ocurren a miles de kilómetros de distancia; también los estudiantes pueden entrar en contacto con su localidad a través de planos digitales que ponen a su disposición todos los espacios de su ciudad o localidad a través de la pantalla del computador, hecho que resulta motivador, despertando el interés por el estudio de la Geografía.

Como ya mencionamos anteriormente la aplicación Google Earth forma parte de los SIG, es un programa que permite recorrer y observar el planeta Tierra en toda su plenitud y obtener planos e imágenes en 3D de la superficie terrestre, esta característica hace de esta herramienta *“una ventana casi palpable a la realidad del espacio geográfico”*. (Gómez Trigueros, 2010, p. 4)

Con el empleo de este programa se pasa de la enseñanza de la Geografía a través de mapas estáticos a imágenes dinámicas de la superficie terrestre en tiempo real, observando elementos físicos como las montañas, mares, ríos, lagos, valles, climas, etc. y los atribuibles a la actividad humana, carreteras, edificios, aeropuertos, ciudades, pueblos, puentes, cultivos, etc. Permitiendo observar, comparar y analizar el proceso de modificación constante que sufre el medio ambiente, para de esta forma activa construir los conocimientos relativos a esta ciencia.

Otra herramienta muy útil es el Atlas didáctico Web, aplicación interactiva que permite consultar todo tipo de cartografía a nivel mundial y profundizar en las características del universo y la Tierra. También Mi Atlas Completa Web de Aularagón es una herramienta que puede ser utilizada para consultar todo tipo de mapas de una localidad y sectores de una ciudad o espacio, los que se pueden imprimir.

El uso adecuado de estas tecnologías educativas para la enseñanza de la Geografía, facilita a los discentes la identificación, localización, análisis, comprensión y síntesis de fenómenos espaciales básicos e incluso complejos.

Los avances de las tecnologías muestran un nuevo enfoque de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía, basado en nuevas estrategias metodológicas y técnicas que formen parte de esta transformación educativa apoyada en las TIC, promoviendo el desarrollo de nuevas destrezas y habilidades en el alumno y en el docente.

CONCLUSIONES

La tecnología educativa es un conjunto de recursos, procesos y herramientas de Información y Comunicación aplicadas en el sistema educativo en sus diversos ámbitos y niveles. Estas tecnologías son un medio de enseñanza al servicio de la formación, y responden a las

necesidades de formación más proactivas y son recursos empleados en los modelos formativos tanto presencial, a distancia y mixto.

Los medios de enseñanza digitales permiten lograr la motivación del alumnado por el aprendizaje. A través de su empleo se adapta el proceso educativo a la realidad, propician entornos de aprendizaje flexibles, brindan al docente una variedad de herramientas y recursos tecnológicos para sustentar las clases, despiertan la motivación e interés de los estudiantes por el aprendizaje, facilitan la comprensión de los contenidos, favorecen el aprendizaje autónomo, potencian la participación activa del estudiante, crean ambientes de aprendizaje colaborativos e interactivos, posibilitan la expansión del proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de las instituciones educativas, eliminan las barreras espacio y tiempo, facilita el enfoque didáctico interdisciplinar, favorecen el desarrollo de habilidades de comunicación y desarrollan habilidades investigativas.

La implementación de las TIC en el proceso educativo precisa de cambios en los recursos que se utilizan en el aula, usos didácticos, cambios en las metodologías didácticas y prácticas docentes, competencias digitales, cambios organizativos del aula, cambio de la tipología de las actividades en el aula, cambios en el modelo de escuela y en la función del profesorado y cambios en los modelos de formación del profesorado.

El rol del docente en el contexto educativo mediado por las tecnologías educativas se caracteriza por estar centrado en el aprendizaje del estudiante, generando ambientes de aprendizaje colaborativo propicios para el desarrollo de habilidades y destrezas, constituir conocimientos significativos y fomentar valores. Para alcanzar estas competencias en los estudiantes, los docentes deben aplicar sus conocimientos, metodologías y medios de enseñanza. Los profesores deben servirse de las tecnologías educativas para planificar, organizar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La implementación de las tecnologías educativas requiere de una formación continua y, de evolución personal y profesional del docente; el que debe estar dispuesto a incorporar nuevas iniciativas, a aprender nuevas herramientas que ayuden a desarrollar las clases con mayor calidad.

El docente tiene la responsabilidad de romper con los esquemas tradicionales de aprendizaje, arraigados en modelos reproductivos y memorísticos, centrados en el profesor. Por lo tanto, le corresponde direccionar el su trabajo al aprendizaje autónomo de los estudiantes con el apoyo de las tecnologías educativas mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje apegadas al desarrollo científico y a la innovación tecnológica como vía para generar un salto cualitativo de los sistemas educativos del país.

Hoy en día se cuenta con una serie de recursos tecnológicos para la enseñanza y aprendizaje de la Geografía como los medios audiovisuales y los Sistemas de Información Geográfica que permiten que los estudiantes y docentes puedan innovar a través de su implementación en los salones de clases.

A pesar de contarse con tecnologías educativas aún es una tarea pendiente lograr su utilización de manera sistemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area Moreira, M. (2009). La reconceptualización de la Tecnología Educativa desde una multidisciplinar y crítica de las ciencias sociales. *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna.
- Colás Bravo, M., Pablos Pons, J., & Ballesta Pagán, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56(2), 1-23.
- Díaz Barriga, F. D. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿hacia un paradigma educativo innovador? *Sinéctica*, (30), 1-15.
- Espinoza-Freire, E. E., Calvas-Ojeda, M. G., & Chuquirima-Espinoza, S. E. (2018). Reflexiones sobre una estrategia para enseñar geografía en la Educación Básica de Ecuador. *Maestro y Sociedad*, 109-120.
- Fernández, B. M. & Torres, G. J. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. Madrid: Universidad Complutense. *Revista Complutense de Educación*, 6, 33-49.
- Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016) Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46(24), 97-105.
- Gómez Trigueros, I. M. (2010). Análisis del paisaje físico y humano de la provincia de Alicante: Google Earth como herramienta docente en las clases de Geografía. *GeoGraphos: Revista Digital para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 1(1), 1-26.
- González, A. M. (2017). *Dificultades en el uso de mapas como recurso didáctico para la comprensión de los fenómenos geográficos en estudiantes del 3er año, Cursos de Profesionalización 2016 del núcleo de la Escuela Normal "Gregorio Aguilar Barea" de Juigalpa*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Granda Asencio, L. Y., Espinoza Freire, E. E., & Mayon Espinoza, S. E. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 104-110.

- Gros, B. (2016). The dialogue between emerging pedagogies and emerging technologies. En, B. Gros, Kinshuk, M. Maina (Eds.). *The Future of ubiquitous learning*. (pp. 3-23). Springer.
- Herrera Ávila, D. L. (2012). Nuevas tecnologías y educación geográfica: el reto actual. *Zona Próxima*, (17), 212-223.
- Ley Leyva, N., Morocho Vargas, M., & Espinoza Freire, E. (2021). La tecnología educativa para enseñanza de la geografía. *Conrado*, 17(82), 465-472.
- Ordoñez Ocampo, B. P., Ochoa Romero, M. E., Erráez Alvarado, J. L., León González, J. L., & Espinoza Freire, E. E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497-504.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). TIC y educación. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- Pacheco, A. M. (2005). El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10(2), 187-195.
- Redator Rock Content. (2019). Tecnología en la educación: recursos innovadores para mejorar la calidad educativa. <https://rockcontent.com/es/blog/tecnologia-en-la-educacion/#:~:text=Las%20ventajas%20de%20la%20tecnolog%C3%ADa%20educativa%20son%20numerosas.,sus%20lecciones%20seg%C3%BAAn%20sus%20necesidades>
- Romero Frías, E., & Suárez Guerrero, C. (2018). Ciencias Sociales y Humanidades Digitales: un enfoque de aprendizaje cooperativo, abierto, público y experimental. En, I. Galina Russell, M. Peña Pimentel, y E. Priani Saisó (coords) *Humanidades Digitales: recepción, institucionalización y crítica*. (pp. 82-121). Bonilla Artigas Editores.
- Sánchez Zapata, C. E. (2021). *Las tecnologías de la información aplicadas a la educación. Educación y TIC's* <http://www.frt.utn.edu.ar/tecnoweb/imagenes/file/Material%20didactico%20de%20Tec%20Educativa%20Educacion%20Y%20TICS.pdf>

07

META-ANÁLISIS

**SOBRE LA EDUCACIÓN MULTIGRADO EN MÉXICO:
ALCANCES, TENDENCIAS, OPORTUNIDAD Y VACÍOS**

META-ANÁLISIS

SOBRE LA EDUCACIÓN MULTIGRADO EN MÉXICO: ALCANCES, TENDENCIAS, OPORTUNIDAD Y VACÍOS

META-ANALYSIS ON MULTIGRADE EDUCATION IN MEXICO: SCOPE, TRENDS, OPPORTUNITY AND GAPS

Ana Laura González Lira¹

E-mail: laupretty13@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2559-4004>

Javier Moreno Tapia²

E-mail: javier_moreno@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-5440>

¹ Secretaría de Educación Pública. México.

² Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González Lira, A. L., & Moreno Tapia, J. (2022). Meta-análisis sobre la educación multigrado en México: alcances, tendencias, oportunidad y vacíos. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(2), 65-77.

RESUMEN

En el presente artículo se realiza un meta-análisis de las tendencias de investigación identificadas en diversos trabajos académicos realizados en el contexto de las escuelas multigrado en México. Se integran tablas de análisis que facilitan la interpretación de las tendencias temáticas y de las líneas de investigación que se abordan en los trabajos. La información presentada, permite reconocer resultados y avances, identificar elementos que requieren atención en investigaciones futuras y generar directrices que orienten el curso de nuevos estudios y el diseño de líneas de acción desde la política educativa para atender las características de los centros escolares de organización multigrado.

Palabras clave:

Escuelas multigrado, investigación educativa, educación indígena.

ABSTRACT

This article provides a meta-analysis of the research trends identified in various academic works carried out in the context of multigrade schools in Mexico. Analysis tables are integrated that facilitate the interpretation of the thematic trends and the lines of research that are addressed in the works. The information presented allows us to recognize results and advances, identify elements that require attention in future research and generate guidelines that guide the course of new studies and the design of lines of action from the educational policy to meet the characteristics of schools of multigrade organization.

Keywords:

Multigrade schools, educational research, indigenous education.

INTRODUCCIÓN

La actividad educativa que tiene lugar en las aulas de educación multigrado, ha sido tema de debate en los trabajos de investigación que se reportan en la última década. En México, el contexto del multigrado resulta de especial relevancia al considerar que un elevado porcentaje de las instituciones de educación básica trabajan bajo este tipo de organización escolar y atienden a una matrícula que supera el 1.5 millones de alumnos. Los estudios que se desarrollan en el ámbito académico, contribuyen a visibilizar las condiciones en las que operan, reconocer sus potencialidades y sugerir líneas de acción desde la política educativa para atenderlas.

El objetivo de este trabajo es analizar los resultados de los estudios realizados en el contexto de las escuelas multigrado, para identificar vacíos, alcances y oportunidades acerca del saber generado, así como sugerir nuevas líneas y enfoques de investigación.

De acuerdo a lo anterior, este trabajo concibe el estado del conocimiento, como una construcción derivada del análisis sistemático y valoración del saber generado en trabajos de investigación en torno a una temática específica, permite reconocer resultados y avances, identificar elementos que requieren atención en investigaciones futuras y generar directrices que orienten el curso de nuevos estudios.

Desde esta perspectiva, la búsqueda, revisión y selección de trabajos previos sobre un objeto de estudio, representa una valiosa oportunidad para reconocer principios epistemológicos, enfoques metodológicos, perspectivas teóricas, así como los problemas que abordan las diferentes investigaciones.

MATERIALES Y MÉTODOS

El análisis de los estudios se realizó con base en el enfoque mixto, desde el enfoque del meta-análisis. Desde esta perspectiva, el análisis de los trabajos de investigación que integran el presente trabajo, se desarrolló en las siguientes fases propuestas por Sánchez-Meca (2010):

1. Formulación del problema. Desde la política educativa, el tratamiento que se da a las escuelas multigrado no establece diferencias respecto a las escuelas graduadas. La oferta de formación docente, los lineamientos de gestión, los programas de estudio, los materiales y las evaluaciones se aplican sin distinción entre los diferentes centros escolares. En este sentido, el papel de la investigación educativa, consiste en visibilizar las dificultades y carencias que enfrentan, dándole voz a los sujetos que viven esas realidades. Desde esta perspectiva, este trabajo ofrece una valoración de los resultados y procedimientos que presentan los diversos estudios para analizar las prácticas que se desarrollan en las escuelas de educación multigrado.

2. Búsqueda de los estudios: La búsqueda de los trabajos académicos relacionados con el objeto de estudio, se realizó a través de repositorios electrónicos como Scielo, Redalyc y Latindex, por mencionar algunos. También se consultaron bibliotecas digitales de instituciones de Educación superior, para identificar trabajos de posgrado. Se integra un total de 40 trabajos entre artículos publicados en revistas académicas, ponencias presentadas en congresos, tesis de grado y capítulos de libro.

Para la selección de los trabajos se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Publicados entre el 2007 y el 2020.
 - Desarrollados en Iberoamérica.
 - Que aborden dentro de las líneas temáticas: las prácticas que tienen lugar en multigrado, las ventajas pedagógicas, las dificultades y retos que representan y la política educativa accionada para su atención.
- Codificación de los estudios. Para el tratamiento metodológico de los trabajos, se aplicó la técnica de Análisis de documentos, utilizando como instrumentos fichas y reportes de análisis que integran la descripción detallada de los objetivos de la investigación reportada, el resumen de ideas centrales, el contexto de investigación, la problemática principal, la metodología, principios epistemológicos, los resultados y las conclusiones del estudio.
 - Cálculo del tamaño del efecto. Las diferencias presentadas en las tablas descriptivas se presentan adelante. No se realizan análisis inferenciales debido a que no se trata de muestras representativas de un conjunto o población.
 - Análisis estadístico e interpretación. En este apartado se presenta un análisis cuantitativo que da cuenta de las tendencias metodológicas, los sujetos participantes, el contexto de los diversos estudios y las líneas temáticas.

Se analizó un total de 40 trabajos de investigación publicados en español durante el periodo 2007 y 2021. Se integran artículos publicados en revistas académicas, ponencias presentadas en congresos, tesis de grado y capítulos de libro. La siguiente tabla, muestra los porcentajes por tipo de trabajo:

Tabla 1. Tipos de fuentes analizadas.

Tipos de trabajo	Cantidad	Porcentaje
Artículos de revista	25	62%
Capítulos de libro	9	23%
Ponencias	4	10%
Tesis	2	5%

Dentro de las publicaciones recientes, destaca el libro *La educación multigrado en México* coordinado por Schmelkes & Aguila (2019), y auspiciado por extinto INEE, que integra una serie de investigaciones realizadas en el contexto de las escuelas multigrado de educación básica del país. Su propósito ha sido dar cuenta de las precarias condiciones en las que operan, a través del estudio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y de la política accionada para su atención.

Se identifica la necesidad de realizar investigaciones dentro de las universidades, como parte de la formación en posgrados y desde diversas disciplinas, pues los trabajos de nivel maestría y doctorado que se identificaron, son escasos y los que existen tienen un alcance local. Como puede observarse en la **Tabla 1**, la mayoría de los trabajos consultados para la construcción del presente trabajo, son artículos de investigación. Se destaca que, hay autores que aparecen con frecuencia y que sus estudios son claves para caracterizar la situación de la educación multigrado en México.

De acuerdo a lo anterior, en el ámbito nacional, destaca Juárez (2012; 2015ab; 2016; 2017) con una serie de artículos que dan cuenta de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de la educación multigrado. Además, se identificó que ha sido coordinador de diversos libros y materiales didácticos para docentes y precursor de la Red de Educación Rural integrada por investigadores y profesores. Sus trabajos son un referente para otros autores que retoman el tema de las escuelas multigrado en México y en el extranjero. A nivel internacional, aparecen con frecuencia Bustos y Roix, con artículos que intentan visibilizar las ventajas y potencialidades pedagógicas del aula multigrado, invitando a su reivindicación y atención a través de la política educativa.

En cuanto al origen, la mayoría de las investigaciones que se presentan en este trabajo, se realizan en el ámbito nacional. A nivel internacional, destacan publicaciones de España, aunque también se incluyen algunas desarrolladas en Latinoamérica. En la siguiente tabla, se presentan los porcentajes de los trabajos de investigación por país de procedencia.

Tabla 2. Procedencia de las fuentes analizadas.

País	Cantidad	Porcentaje
México	26	65%
España	11	27%
Otros	3	8%

Es necesario especificar que hubo especial interés en la búsqueda de trabajos académicos realizados en México para dar cuenta de que el multigrado ha sido un contexto ampliamente estudiado en este país y que las investigaciones tienen importantes coincidencias respecto a dos ejes principales: a) las dificultades que históricamente han enfrentado docentes y alumnos de estas instituciones

y que están asociadas con las carencias y limitaciones de los contextos y b) la falta de atención desde la política educativa para atender sus necesidades y características.

Las investigaciones internacionales, realizan aportes desde perspectivas constructivistas y bajo la premisa de que el multigrado, por la naturaleza de su organización, es transferible a otras modalidades pues se reconocen enfoques didácticos que favorecen la cooperación, la colaboración, la inclusión y la convivencia. Estos referentes permiten concluir que, la problemática de la educación multigrado en México, no reside propiamente en el tipo de organización escolar, sino en la precariedad de condiciones en las que operan.

Respecto a la perspectiva metodológica, en los trabajos prevalecen enfoques de tipo cualitativo, que utilizan metodologías etnográficas y de estudio de caso. También se reportan trabajos cuantitativos, con tratamientos metodológicos descriptivos. Algunos estudios se desarrollaron desde perspectivas mixtas. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes por enfoque metodológico utilizado:

Tabla 3. Enfoques utilizados en las fuentes analizadas.

Enfoque	Cantidad	Porcentaje
Cualitativo	30	75%
Mixto	9	22%
Cuantitativo	1	3%

La siguiente tabla ofrece un panorama de los objetivos de investigación que orientaron los de trabajos identificados:

Tabla 4. Alcances de la investigación utilizados en las fuentes analizadas.

Enfoque	Cantidad	Porcentaje
Diagnóstico	28	70%
Teórico – documental	12	30%
Intervención	-	-

Si bien, es necesario seguir investigando sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las aulas multigrado para dibujar un escenario más completo de la realidad educativa, se considera relevante impulsar estudios con enfoques de intervención y diseños de investigación-acción participativa, que integren las perspectivas de los sujetos y que sean referentes para investigadores y docentes que realicen su práctica en condiciones similares.

Respecto a las líneas temáticas que abordan los diferentes trabajos de investigación son diversas, aunque prevalecen trabajos que ponen al centro del análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, destacando las características asociadas a la multigradación: la organización de la clase, la planeación y los retos y oportunidades que representa la coexistencia de alumnos de

diferentes grados en una misma aula, por mencionar algunos elementos.

Tabla 5. Temáticas abordadas en las fuentes analizadas.

Tema	Cantidad	Porcentaje
Prácticas educativas en contextos multigrado	20	50%
Política educativa y acciones públicas dirigidas a las escuelas multigrado	5	12%
Percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en multigrado	5	12%
Evaluación del aprendizaje en multigrado	3	7%
Retos y dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en multigrado	3	7%
Diagnóstico de condiciones escolares	2	5%
Revisiones documentales sobre la historia y las condiciones de equidad del multigrado	2	5%

Algunos trabajos analizan, desde el enfoque de política educativa, las acciones emprendidas para su atención y las dificultades que representa la homogeneización de las normativas y de las disposiciones oficiales bajo las que operan. Algunos estudios, recuperan a través de entrevistas, la percepción de docentes y padres de familia sobre su actividad educativa, con la intención de visibilizar sus necesidades y dificultades.

Aunque con menor frecuencia, se identificaron estudios que centran su atención en los resultados de aprendizaje que los alumnos de escuelas multigrado obtienen en las pruebas estandarizadas, haciendo una crítica fundamentada en las características y fines de los instrumentos de medición. Algunos trabajos, realizan un análisis estadístico que da muestra de las condiciones de operación de los centros escolares multigrado y otros donde a través de la búsqueda y análisis documental se ofrece una perspectiva de los alcances y vacíos de la investigación educativa asociada al contexto multigrado. Con relación a los sujetos participantes en los diversos estudios, se identificó lo siguiente:

Tabla 6. Sujetos de estudio en las fuentes analizadas.

Sujeto	Cantidad	Porcentaje
Docentes	10	25%
Docentes y alumnos	14	35%
Padres de familia	1	2.5%

De acuerdo a la información presentada en la tabla anterior, una cantidad importante de estudios incorpora como

sujetos de estudio a los docentes y alumnos. Sin embargo, la integración de los estudiantes en los trabajos se realiza únicamente en la aplicación de instrumentos de observación. Es decir, en ninguno de los casos se aplican entrevistas o cuestionarios a alumnos para recuperar sus percepciones y experiencias. Sólo un trabajo analiza la visión de los padres de familia.

Se identifica la necesidad de incorporar la participación de otros agentes en los trabajos de investigación: directores y figuras de supervisión y apoyo técnico, autoridades educativas regionales y locales, así como integrantes de las localidades, para dibujar un escenario más completo de la realidad educativa que tiene lugar en los centros de educación multigrado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El resultado del proceso de análisis cualitativo realizado a través de la aplicación Atlas-ti se integra en cuatro categorías:

Categoría 1: *Prácticas de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado*. Presenta los resultados de investigaciones que ponen al centro el estudio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado.

Categoría 2: *Ventajas de enseñanza y aprendizaje del trabajo en escuelas multigrados*. Integran trabajos que dan cuenta de las ventajas de enseñanza y aprendizaje de las escuelas multigrado.

Categoría 3: *Retos del trabajo en escuelas multigrado*. Incorpora trabajos donde se analizan los retos que se derivan de la coexistencia de alumnos de diferentes grados escolares en una misma aula de clases.

Categoría 4: *La política educativa para la atención a escuelas multigrado*. Reporta investigaciones que se sustentan en el enfoque de política educativa y que estudian los alcances y limitaciones de las acciones emprendidas para atender sus necesidades y características.

Categoría 1: prácticas de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado

Con relación a las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan, se identificó el uso de metodologías activas. Apareció de manera reiterada la organización en agrupamientos flexibles, las actividades con enfoque grupal que luego se secuencian por ciclos o grados, la cooperación y la articulación entre distintas disciplinas. Respecto a los recursos didácticos, se menciona el uso del contexto como recurso potencial para favorecer el aprendizaje y el uso de las TIC como herramientas de trabajo colaborativo.

Por su parte, Juárez (2012a), a partir de una investigación documental y del trabajo de campo desarrollado en escuelas rurales en Finlandia, señala que los docentes que trabajan con grupos interedad, reciben formación desde

las universidades y acompañamiento de maestros especializados en distintas áreas del conocimiento. La existencia de materiales específicos para multigrado favorece el desarrollo de las actividades. Dos de los aspectos que se destacan, es la descentralización de las instituciones educativas y el diseño de un currículo flexible. Cabe mencionar que Finlandia es un país destacado por sus altos resultados en las pruebas internacionales, que no difieren según los contextos rural y urbano.

Otro estudio que da cuenta del tratamiento político y pedagógico que se da a centros escolares multigrado en otros países es el de Juárez (2012b), quien realizó trabajo de campo en nueve escuelas rurales de Cuba. Los resultados señalan que las instituciones trabajan con un diseño curricular fundamentado en los principios Vygotskyanos y un modelo de educación socialista. La formación inicial docente es sólida, con amplias posibilidades de cursar estudios de posgrado. También, documentó que se brinda seguimiento académico a los estudiantes desde el preescolar y se identificó el uso inteligente y creativo de los materiales educativos. Existe un acompañamiento permanente a los docentes multigrado, integrando personal administrativo, de trabajo social y docentes especialistas.

Por su parte, Abós & Roix (2017), presentan una investigación centrada en el estudio de los tipos y procedimientos de evaluación en las aulas multigrado. Se evidenció que la evaluación en el aula, no siempre es continua, pues se pone énfasis en los resultados de aprendizaje. El docente sigue siendo el principal agente de evaluación, integrando en ocasiones al alumno a través de la autoevaluación y coevaluación. Se identificó el uso de sistema de tarjetas, los diarios de clase y los registros individuales como instrumentos. De manera general, se percibe que la evaluación es compleja y debe ser compartida. Hay diferencias significativas entre las evaluaciones internas con las externas, y éstas últimas no contribuyen a la mejora de las prácticas, pues condicionan los ritmos de enseñanza y aprendizaje.

En el ámbito nacional, se destaca el trabajo de Arteaga (2011), quien recibió distinciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, por su valiosa aportación al conocimiento de la realidad del multigrado en México. A través de un arduo trabajo de campo en instituciones multigrado de nivel primaria, identificó que los docentes desplegaron saberes que les permitían responder a las exigencias y requerimientos de los alumnos. Según la autora, la enseñanza multigrado debe implicar la reflexión permanente sobre el hacer cotidiano de los docentes, para favorecer la toma de decisiones respecto a la organización del grupo, las posibilidades de atención a la diversidad, la participación activa de todos los estudiantes y la previsión de recursos para el desarrollo de las clases.

Los trabajos de investigación de Canedo et al. (2019); Leyva y Santamaría (2019), centraron sus objetivos en caracterizar las prácticas educativas en aulas multigrado,

desde la perspectiva de los docentes, utilizando diseños metodológicos cualitativos y mixtos apoyados en la aplicación de técnicas como la observación y la entrevista.

Los resultados, destacan la ausencia de programas de formación inicial y continua para el desempeño en grupos multigrado, el poco acompañamiento de las figuras de supervisión y asesoría técnica y las labores administrativas que realizan y que disminuyen el tiempo efectivo dedicado a la enseñanza. También se señala la inexistencia de materiales didácticos acordes a las necesidades de los estudiantes. Un reto que complejiza la labor docente, es la planificación que requiere la articulación de contenidos y propósitos de aprendizaje de diferentes grados escolares. Además, existen casos de trabajo infantil y falta de estimulación académica.

Los docentes identifican como fortaleza, la participación activa de los padres de familia, la convivencia y el reconocimiento de la comunidad a su labor. También se distinguieron percepciones de libertad, autonomía y crecimiento profesional que se derivan de la experiencia cotidiana y del conocimiento de todos los planes y programas de estudio. Los enseñantes atribuyen cuestiones exitosas y significativas a su esfuerzo, habilidades y compromiso y al apoyo de autoridades externas en materia de gestión educativa.

Con relación a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que los docentes ponen en juego en el aula de clases, destacan el trabajo colaborativo y cooperativo, el diseño y aplicación de proyectos en donde se aprovecha la diferencia de edades, favoreciendo la ayuda mutua, las tareas compartidas, los trabajos con objetivos comunes y la construcción de un ambiente propicio para la convivencia.

Con relación a las características que configuran la labor docente con los alumnos de escuelas multigrado, Galván & Espinosa (2017), identificaron que, en los procesos de enseñanza se articulan tres dimensiones: la emocional, que implica atender a los estudiantes con empatía considerando sus trayectorias personales y familiares; la social referida a las cualidades del contexto y de la población estudiantil que atienden; y la pedagógica donde destacan las diversas formas en las que se organiza al grupo para el desarrollo de las actividades: integración de parejas, agrupaciones por ciclo, atención diferenciada y trabajo grupal.

Juárez & Lara (2018), reportan una investigación en dos escuelas primarias rurales multigrado en México, a partir de la implementación del modelo del Aprendizaje Basado en la Comunicación y el Diálogo (ABCD), mismo que está fundamentado en las comunidades de aprendizaje y en una metodología pedagógica de atención personalizada. Se identificó que el modelo plantea el desarrollo de situaciones novedosas: la elección de temas de estudio por parte de los alumnos, el desarrollo de la autonomía, el

trabajo colectivo, el aprendizaje independiente, el desarrollo de competencias investigativas y de expresión oral y escrita. Sin embargo, se concluye que el modelo necesita ser reforzado en materia de didáctica y recursos.

Por otro lado, Sánchez (2019), da cuenta de la situación del aprendizaje en escuelas multigrado tomando como referentes las pruebas EXCALE y PLANEA. El autor refiere que, las escuelas multigrado tienen amplias posibilidades de reportar resultados de aprendizaje inferiores a los de otras escuelas, debido a precariedad en la que operan. A través de argumentos que justifican la necesidad de superar los análisis estadísticos superficiales, el autor sugiere el estudio del fenómeno educativo desde múltiples miradas que integren el análisis de las implicaciones didácticas del aula multigrado, las necesidades de materiales y capacitación, las condiciones de organización escolar y las características de los contextos. Se concluye que los resultados de las pruebas estandarizadas y su análisis no tienen niveles ideales para dar cuenta del aprendizaje del multigrado.

Por su parte López (2019), a través de un análisis de las condiciones que guardan las escuelas multigrado del CONAFE, refiere que ha sido la única instancia que ha desarrollado un modelo pedagógico específico para su atención. Destaca que las acciones compensatorias han incluido apoyos materiales y procesos de formación a instructores. Se identificó una falta de corresponsabilidad de las autoridades locales para fortalecer la operación de los servicios. El autor refiere que los alumnos del CONAFE, tienen condiciones de desventaja para participar en procesos de aprendizaje, que se relacionan directamente con las precarias condiciones de los contextos.

Manzano (2019), analiza las condiciones de implementación del currículo nacional que tiene un carácter prescriptivo y obligatorio. Por sus características, el trabajo con el programa 2017 en escuelas multigrado es complejo y representa una serie de retos para los docentes, pues las condiciones en las que operan, entran en tensión con los supuestos del currículo. Además, la preparación de la clase incluye la revisión de una excesiva cantidad de materiales y en el caso de las escuelas indígenas, se suma la necesidad de dominar una lengua indígena para asegurar la comunicación.

Con relación a las percepciones de los diversos agentes, A través de una investigación con enfoque mixto Maldonado et al. (2017), reconocieron que los profesores de escuelas multigrado visualizan el currículo como proyecto global, donde se rescata su función social y la importancia de ofrecer a los estudiantes experiencias para la vida. Desde su perspectiva, el papel del profesor consiste en generar prácticas de enseñanza para que los alumnos puedan adquirir los contenidos que son establecidos en el programa de estudios. La limitante del estudio, reside en la ausencia de una aproximación a la práctica de los docentes.

Dentro de la actividad educativa, la familia tiene una incidencia primordial al ser la primera institución donde los estudiantes interactúan y se desarrollan. Martínez (2019), a través de entrevistas a madres de familia evidenció que, de manera independiente al nivel de logro de sus hijos, mantienen una percepción positiva y consideran que la escuela es un mecanismo importante para lograr las metas que los alumnos se propongan. Las entrevistadas, visualizan la educación como mecanismo de movilidad social, aspirando a que los niños tengan la oportunidad de cursar estudios universitarios.

La figura 1 tiene la intención de ilustrar de forma esquemática los aspectos más relevantes de la categoría 1.

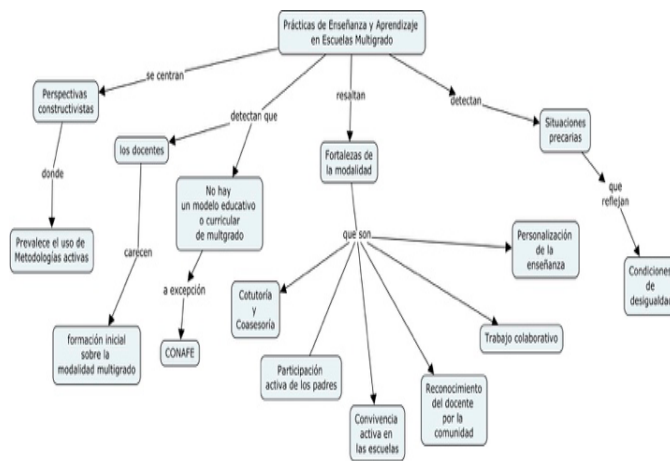


Figura 1. Categoría 1 Prácticas de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado.

Categoría 2: ventajas del trabajo en escuelas multigrado.

Uno de los hallazgos más significativos derivado del análisis de las investigaciones realizadas en España, es el interés por la reivindicación del multigrado como un tipo de organización escolar que presenta importantes ventajas pedagógicas sobre las escuelas graduadas. En este sentido, Santos (2011), reporta los resultados de trabajos de investigación de corte cualitativo orientados a conocer los procesos aprendizaje que tienen lugar en las aulas multigrado, bajo la premisa de que esta modalidad puede ser adaptada a cualquier situación educativa y no sólo por imposiciones administrativas.

La investigación de Santos (2011), realizada con maestros de diferentes departamentos de España, permitió reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en grupos multigrado de escuelas rurales presentan características particulares. Se identificó que, la coexistencia de alumnos de diversas edades en una misma aula, posibilita la circulación de saberes de manera libre, pues los estudiantes pequeños, aprenden de los más avanzados y éstos refuerzan conocimientos al brindar apoyo a sus compañeros en actividades y contenidos.

Por su parte, Bustos (2010), a través de una investigación mixta realizada en colegios de Andalucía, España realiza

aportaciones respecto a las ventajas que docentes de escuelas multigrado han identificado en el aprendizaje de los estudiantes. Se describe como fortaleza, la mejora de las relaciones sociales, la enseñanza individualizada y el trabajo en equipo. También se reconocen algunos elementos negativos, como la dependencia de los aprendices hacia el profesorado para la organización y ejecución de actividades y el escaso tiempo de atención que el docente tiene para atender a todos. En el contexto de la investigación, el alumnado de educación multinivel, presenta resultados de evaluaciones superiores a las de escuelas graduadas, que se atribuyen a la organización y a los procesos didácticos.

En materia de la didáctica, Bustos (2013), describe los resultados de una investigación que tuvo como objetivo profundizar en el conocimiento de los aspectos didácticos y organizativos característicos de los centros educativos rurales. En cuanto al uso del espacio, las ubicaciones de los alumnos eran resultado de la negociación entre el alumnado y el docente para alcanzar los objetivos no sólo académicos, sino también emocionales y sociales. Se encontró que, como estrategia de aprendizaje, los alumnos se brindaban una serie de ayudas, para resolver algunas dudas o para clarificar algunos contenidos. El trabajo concluye que mantener situaciones de aprendizaje efectivo en la totalidad del grupo es una destreza que el profesorado con cierta experiencia utiliza cotidianamente.

González et al. (2020), con el objetivo de conocer las potencialidades y debilidades de las aulas multigrado, recuperan la experiencia de docentes multigrado. En los resultados, presentan algunas ventajas inherentes al aula multigrado, entre las que destacan la inclusión, la cooperación, la colaboración y las oportunidades de incorporación de nuevas metodologías y del uso de las TIC. Respecto a la enseñanza, se identifica mayor autonomía docente y capacidad de innovación y el apoyo de las familias.

Boix (2011), reflexiona sobre las especificidades didácticas del aula multigrado, destacando el potencial pedagógico que se deriva de su organización y las cualidades que aportan a la autonomía de los estudiantes. La autora invita a la reflexión sobre el contexto de las aulas multigrado cuestionando si en realidad, hay diferencias didácticas y pedagógicas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje con relación a las escuelas graduadas. Por lo anterior, señala la necesidad de relativizar las cualidades de las aulas multigrado y enlista algunas especificadas que aún es posible identificar en ellas: la autonomía de aprendizaje, el alumnado-tutor, el microsistema social y el territorio rural como fuente potencial de experiencias interdisciplinarias en el aula.

A nivel nacional, la investigación de Block et al. (2015), de corte cualitativo y enfoque etnográfico, orientó sus objetivos a conocer las condiciones de enseñanza de las matemáticas en una escuela primaria multigrado. Sus

resultados, permitieron identificar que la coexistencia de alumnos de diferentes edades dentro de un mismo espacio, ofrece variadas oportunidades de aprendizaje, permitiendo el intercambio de saberes. Se evidenció que los alumnos pequeños, escuchan las conversaciones que los más grandes tienen con la docente y de manera frecuente intentan participar en sus actividades. Los estudiantes cuentan con una variedad de ayudas, que no sólo provienen de la profesora, sino de la interacción espontánea con otros niños.

La figura 2 tiene la intención de ilustrar de forma esquemática los aspectos más relevantes de la categoría 2.

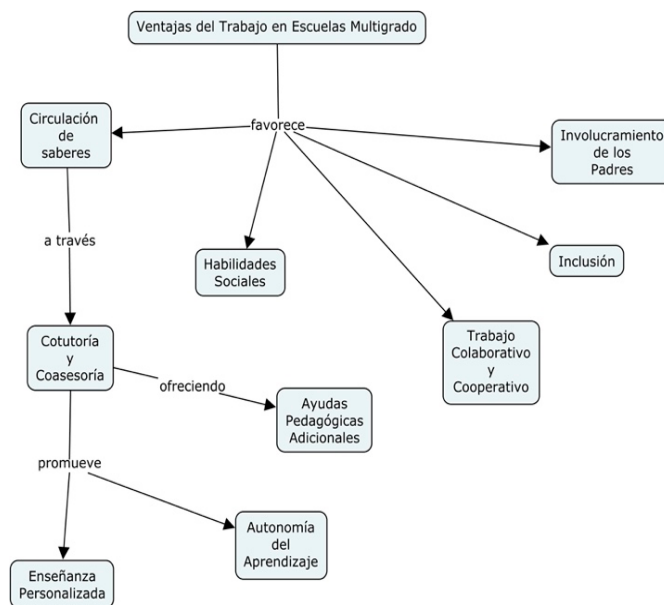


Figura 2. Categoría 2 Ventajas del Trabajo en Escuelas Multigrado.

Categoría 3: retos del trabajo en escuelas multigrado

Bustos (2011), hace visible la ausencia de trabajos de calidad relacionados con las escuelas multigrado a nivel internacional. Los autores, proponen intensificar las investigaciones en el contexto, para tener una aproximación científica que posibilite conocer los procesos didácticos que tienen lugar al interior de las aulas, así como establecer un vínculo entre la práctica pedagógica y la teoría. Sugieren el desarrollo de trabajos de grado y el diseño de estudios con enfoques de intervención, donde los resultados faciliten la comprensión del trabajo cotidiano y la mejora constante.

Una investigación que se destaca por su interés en conocer la evolución de la identidad del profesor de educación rural, es la de Bustos (2007), donde da cuenta de los procedimientos que el docente utiliza para compensar las competencias formativas que posee al inicio de su actividad profesional. Los docentes refieren que, las estrategias utilizadas en las escuelas graduadas, no pueden ser aplicables a aulas interedad y que los libros de texto

encasillan a la clase en una forma de organización que no responde a sus necesidades. A través de las experiencias cotidianas, descubren elementos positivos como el dominio de estrategias, la fluida relación con las familias, las buenas relaciones con otros compañeros y el ambiente de respeto, ayuda mutua y colaboración que forjan los niños de manera natural.

De la Vega (2020), ofrece un análisis de los desafíos que enfrentan los docentes. Durante su investigación, identificó que los docentes buscan y aplican diseños de clase que les permita cubrir un currículum. Las dificultades y tensiones que enfrentan los enseñantes del multigrado, se asocian a la debilidad de las políticas y apoyos contextualizados por parte del Sistema Educativo. En general, en las aulas estudiadas, se identificaron dificultades para la organización de tiempos y espacios y para la planificación. Las relaciones entre los alumnos fueron cercanas y respetuosas, aunque hubo escasas interacciones destinadas a la colaboración. Hay dificultades para implementar estrategias de monitoreo y evaluación y se reconoce la necesidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje diferenciadas.

Por su parte, Rockwell & Garay (2014), presentan un recorrido histórico sobre las instituciones multigrado en México que invita a reflexionar en la importancia que han tenido para llevar educación a lugares de difícil acceso, estando presentes desde los inicios del Sistema Educativo Nacional. Se identifica que estos centros escolares, han luchado contra los ideales de las escuelas graduadas, erigidas como modelo único a finales del siglo XIX. Refieren que las problemáticas asociadas a las escuelas primarias multigrado, son de tipo estructural y que enfrentan dificultades similares a las de hace veinte años, pues las políticas educativas y las acciones implementadas en el medio rural han sido insuficientes y el contexto social de marginación de las localidades donde operan, dificultan el aprendizaje.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, Padilla (2018), analiza la influencia de factores personales y escolares relacionados con el desempeño de los estudiantes en la prueba PLANEA. La investigación demostró que, los resultados que obtienen los alumnos de escuelas multigrado, son más bajos respecto a los obtenidos por estudiantes de escuelas graduadas, lo que se atribuye los altos niveles de marginación de los contextos, la precaria formación de los docentes y la existencia de un currículum poco flexible. Aunque con poca frecuencia, se identificaron escuelas multigrado que, en sus resultados, no se diferencian de las urbanas, lo que puede atribuirse a las adaptaciones flexibles de enseñanza, al número apropiado de alumnos en clase y a la participación activa de los padres de familia.

Por su parte, Bautista (2018), reporta una investigación realizada en un contexto indígena que da cuenta de los desafíos en materia de didáctica, tecnología, administración y gestión que impactan en los procesos escolares de los estudiantes. Dentro del trabajo, se reconoce la importancia de la organización y participación comunitaria en la institución y la suma de esfuerzos para la mejora de las condiciones escolares. Sin embargo, los estragos de la globalización en la comunidad son evidentes, pues se identificaron aspiraciones a un modo de vida hegemónico promovido por el capitalismo, que desplaza el valor por la cultura y sus elementos, y que se refleja, por ejemplo, en la pérdida de la lengua originaria.

Manzano (2019), analiza las condiciones de implementación del currículum nacional, pues tiene un carácter prescriptivo y obligatorio que promueve las finalidades educativas y las orientaciones didácticas para todas las escuelas de educación básica del país. Por sus características, la implementación del currículum en escuelas multigrado, es compleja y representa una serie de retos para los docentes. En el caso de las escuelas indígenas, se suma la necesidad de dominar una lengua indígena. Se concluye que la realidad en la que laboran los docentes, es invisibilizada en los diferentes documentos curriculares, pues se omiten orientaciones específicas para estas escuelas y se mantiene la apuesta de que sean los docentes quienes hagan esa tarea, sin las condiciones mínimas necesarias.

Medrano, et al. (2019), realizan un análisis de la presencia de escuelas multigrado en el nivel de educación básica. Destacan su amplia presencia en el territorio nacional y la importante cifra de alumnos que son atendidos por este tipo de organización escolar. Se identificó que un alto porcentaje de las escuelas multigrado, está ubicado en localidades marginadas y se enfatiza en la necesidad de un consenso para definir las. Los autores concluyen que la ardua tarea de atención en estos centros, recae en los docentes, quienes requieren formación, materiales y un modelo pedagógico específico para su atención.

Respecto al desarrollo de competencias para la enseñanza en grupos multigrado, Silva et al. (2017), realizaron un estudio con alumnos normalistas durante el curso de una asignatura optativa relacionada con el trabajo en escuelas multigrado indígenas. Los resultados del estudio demostraron que la formación normalista no es suficiente para la atención de grupos multigrado, pues se requiere de un amplio conocimiento del contexto social y cultural y un periodo de tiempo extenso que permita la formación para la planificación, evaluación y los materiales bibliográficos específicos. Asimismo, se visualiza indispensable el dominio de la lengua indígena para comunicarse de manera efectiva con los alumnos y la comunidad.

La figura 3 tiene la intención de ilustrar de forma esquemática los aspectos más relevantes de la categoría 3.

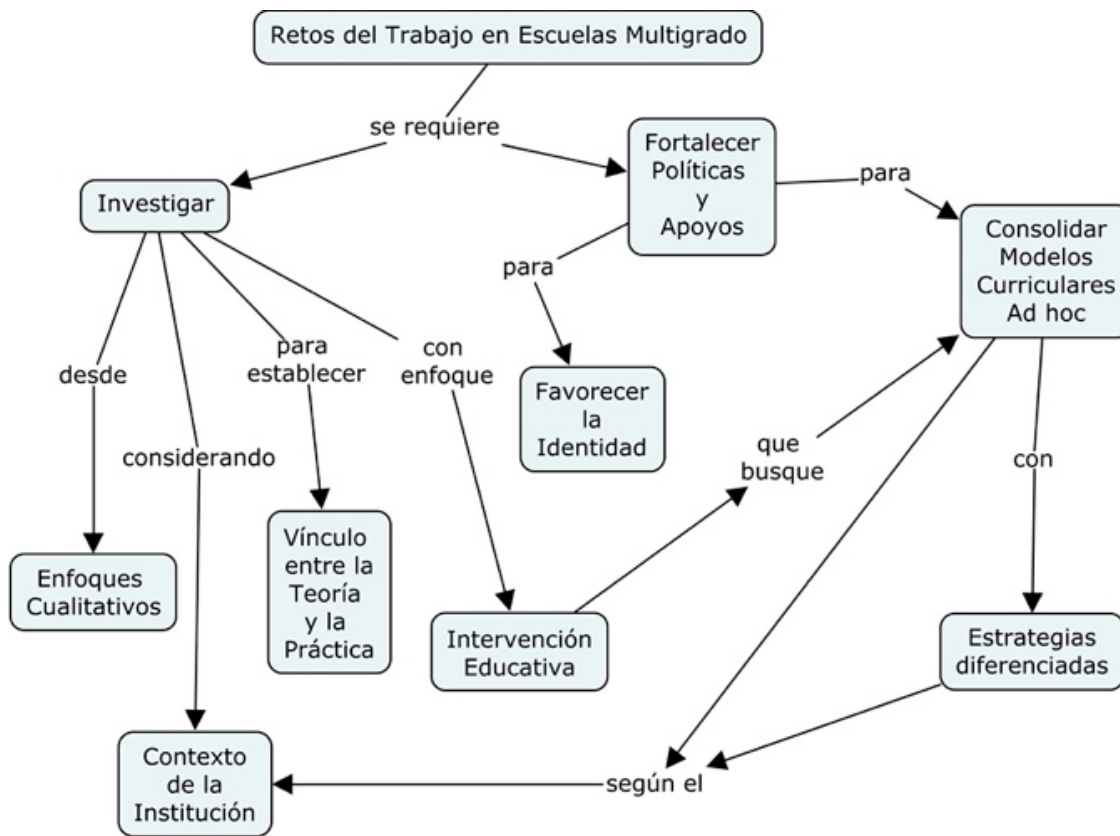


Figura 3. Categoría 3 Retos del Trabajo en Escuelas Multigrado.

Categoría 4: la política educativa para la atención a las escuelas multigrado

Castro, et al. (2019), a partir de investigaciones documentales, identifican que a pesar de que la modalidad multigrado tiene un alto grado de presencia en el territorio nacional, las políticas educativas han soslayado su relevancia, pues las acciones públicas emprendidas, están lejos de ser pertinentes, equitativas, adaptables y suficientes en su diseño e implementación, vulnerando el derecho de la niñez a una educación de calidad. Los centros rurales operan con normativas, planes, programas de estudio y materiales pensados para escuelas graduadas y desde los documentos oficiales, existe falta de consenso para definirlos.

Castro, et al. (2019), refieren que los bajos resultados de aprendizaje de los estudiantes se derivan de las condiciones de desigualdad social y de los altos grados de marginación que prevalecen en los contextos donde se ubican. Asimismo, se relacionan con la falta de formación especializada y con el poco tiempo que destinan para la planeación y ejecución de actividades pedagógicas, al desarrollar de manera simultánea funciones de dirección y administrativas. Los autores consideran necesario diseñar un modelo específico para el multigrado donde se reconozca la especificidad didáctica que requiere y se flexibilicen los contenidos y formas de evaluación.

A través del análisis desde el enfoque de equidad educativa, sobre las acciones públicas dirigidas a las escuelas multigrado en México, Priego & Castro (2021), identifican que estas instituciones, se caracterizan por tres dimensiones básicas que han sido soslayadas: la primera es la pedagógica-didáctica referida al trabajo con diversidad de contenidos y estudiantes; la segunda es la institucional-organizacional que involucra la gestión escolar y las actividades administrativas y la tercera es la contextual relacionada con elementos demográficos y socioeconómicos.

En años recientes, algunas de las Secretarías de Educación locales, motivadas por la importancia y amplia presencia de escuelas multigrado en su territorio, han emprendido diferentes acciones que intentan dar respuesta a sus necesidades y características. Castro et al. (2019), refieren que hasta el 2018, estados como Aguascalientes, Baja California Sur, Chiapas, Coahuila, Colima, Estado de México, Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas, habían mantenido acciones vigentes que operan con recursos estatales y que en general, han intentado favorecer distintos componentes del Sistema Educativo Nacional: alumnos, docentes, currículo, padres de familia y comunidades.

La figura 4 tiene la intención de ilustrar de forma esquemática los aspectos más relevantes de la categoría 4.

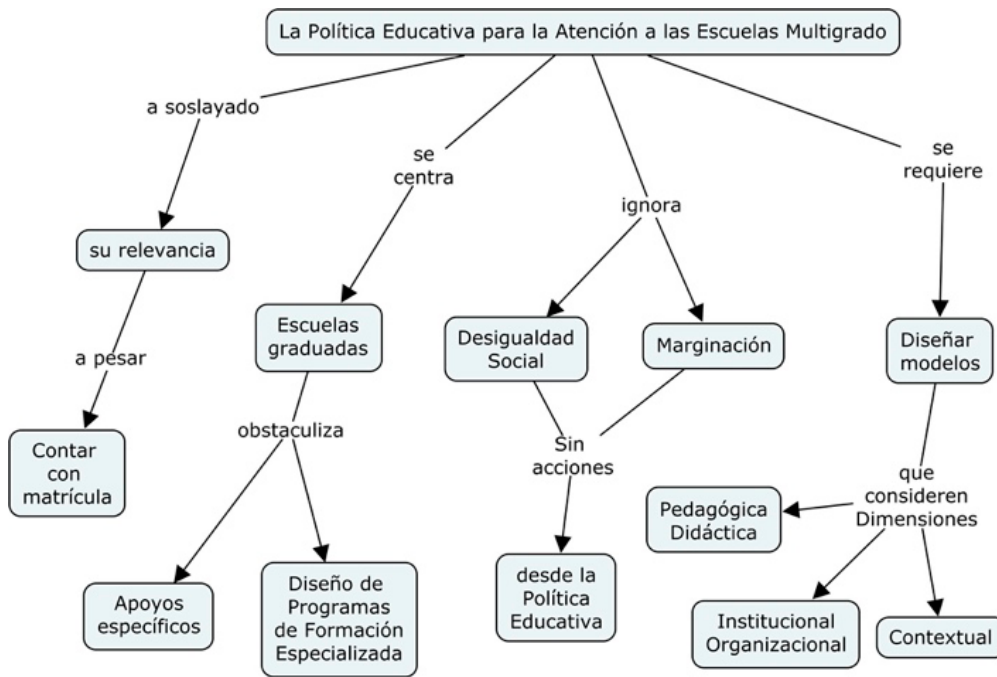


Figura 4. Política educativa para la atención a las escuelas multigrado.

CONCLUSIONES

La investigación educativa realizada en el contexto de las escuelas multigrado, ha hecho esfuerzos importantes que intentan darle voz a los sujetos y visibilizar sus necesidades y características. Los estudios demuestran que los docentes son pieza fundamental para brindar servicio a las comunidades alejadas y que, a través de experiencias cotidianas, desarrollan habilidades que ponen en juego su inventiva para responder a las situaciones imprevistas. Se reconoce prioritario seguir recuperando su perspectiva e integrar la visión de alumnos, padres de familia y comunidad en general para construir un escenario más completo de la actividad educativa de las escuelas multigrado.

En México, los esfuerzos por la mejora de la educación multigrado a nivel local son visibles. Sin embargo, a través de una minuciosa búsqueda en repositorios electrónicos de documentos académicos y reportes de investigación, no se identifican estudios que evalúen los alcances y limitaciones de las acciones promovidas, las perspectivas derivadas de las experiencias de estudiantes, docentes, padres de familia, supervisores y autoridades educativas para evaluar la necesidad de realizar adaptaciones, así como para valorar las posibilidades de implementación en otras regiones.

Se considera relevante, abordar temas apenas estudiados en los trabajos de investigación que se reportan: el tratamiento didáctico de las diversas disciplinas, las implicaciones del contexto social y cultural en las actividades escolares, las necesarias adaptaciones pedagógicas y retos que representa la pandemia de COVID-19 y el análisis de las consideraciones para del en los recién anunciados planes y programas de estudio 2022.

También, es indispensable que las autoridades federales, estatales y locales recuperen los hallazgos de las investigaciones, para el diseño de políticas que consideren las líneas de acción sugeridas por los estudios. Las acciones emprendidas deberán estar a la altura de los esfuerzos de alumnos, padres de familia y docentes para sostener la esperanza de la escuela como mecanismo de movilidad social y emancipación del sector rural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P., & Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45(1), 41-48.
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. <http://rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/formacion-docente-inicial/los-saberes-docentes-de-maestros-en-primarias-con-grupos-multigrado/>
- Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. Chakiñan, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 40-53.

- Block, D., Ramírez, M., & Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 711-735.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, (24), 89-97.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-26.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 155-170.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 373-378.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, 31-41.
- Canedo, G., Martínez, S. I., Chicharro, M. P., Cervantes, O., Castro, M., & Sánchez, C. F. (2019). Capítulo 10. Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado. En, S. Schmelkes, y G. Aguila (Eds.). *La educación multigrado en México*. (pp. 273-295). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Castro, J., Garfias, M. L., Santamaría, M. M., & Mendoza, B. (2019). Capítulo 9. Las acciones públicas dirigidas a la educación multigrado. Una mirada desde lo local. En, S. Schmelkes, y G. Aguila (Eds.). *La educación multigrado en México*. (pp. 243-72) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%C3%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Cerón, A. U., & López, A. E. (2015). El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 4(10), 21-34.
- De la Vega, L. F. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 153-175.
- Domingo, L., Roix, B., & Champollion, P. (2012). Estado de la cuestión del proyecto de investigación educativa La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela? *Educação (UFES)*, 37(3), 425-438.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 45(2), 43-62.
- Galván, L. R., & Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio De caso en México. *Sinéctica*, 49, 1-19.
- González, A., Cortés, P., & Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 11(860), 1-21.
- Hernández, A. (2014). Análisis de las prácticas pedagógicas y la cultura escolar en contextos rurales multigrado, como base para la transformación de los procesos formativos para docentes. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Juárez, D. (2012a). Educación rural en Finlandia: Experiencias para México. *Revista CPU-e*, 15, 140-154.
- Juárez, D. (2012b). Educación rural en escuelas primarias en Cuba. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 38, 1-18.
- Juárez Bolaños, D., Vargas Vencis, P., & Vera Noriega, J. Ángel. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, 6(6), 15-27.
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 1-16.
- Juárez, D., & Lara, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 149-164.
- Leyva, Y. E., & Santamaría, M. M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En, S. Schmelkes, y G. Aguila (Eds.). *La educación multigrado en México*. (pp. 121-128) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%C3%81n-Multigrado_BIS.pdf
- López, L. D., & Santano, M. (2019) Capítulo 6. Cursos comunitarios del CONAFE. En Aguila, G. y Schmelkes (Eds.) *La educación multigrado en México*. (pp. 139-180) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

- Maldonado, J. C., Rodríguez, R. R., & Miranda, M. L. (2017). Conceptualización del currículo en los docentes de escuelas multigrado. (Ponencia). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Manzano, P. (2019). Capítulo 4. El currículo 2017 y las escuelas multigrado. En, S. Schmelkes, y G. Aguila (Eds.). La educación multigrado en México. (pp. 107-120) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Medrano, V., García, L., Ramos, E., Pérez, M. G., & Robles, H. B. (2019). Capítulo 2. Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes. En, S. Schmelkes, y G. Aguila (Eds.). La educación multigrado en México. (pp. 41-74) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Martínez, L. (2019). Influencia sobre la percepción de los tutores sobre la escuela en el logro escolar de los estudiantes, en una escuela multigrado. (Ponencia). XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guerrero, México.
- Mendieta, G. M., Castro, M. E., Priego, L. B., & Perales, C. (2019). Capítulo 8. La Política educativa para escuelas multigrado: Análisis del diseño. En, S. Schmelkes, y G. Aguila (Eds.). La educación multigrado en México. (pp. 195-242) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Padilla, E. H. (2018). El Aprendizaje en Escuelas Multigrado Mexicanas en la Prueba Planea. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(3).
- Priego, L. B., & Castro, M. E. (2021). Equidad y escuelas multigrado ¿ruptura o continuidad de la política educativa? Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51(1), 177-204.
- Rockwell, E., & Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: Un reto aún vigente. Revista Mexicana de Historia de la Educación, 2(3), 1-24. _
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. Revista de curriculum y formación del profesorado, 15(2), 71-91.
- Sánchez, A. (2019). Capítulo 7. El aprendizaje en escuelas multigrado. En, S. Schmelkes, y G. Aguila (Eds.). La educación multigrado en México. (pp. 181-194) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Sánchez, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. Aula abierta, 38(2), 53-64. _
- Schmelkes, S., & Aguila, G. (2019). La educación multigrado en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Silva, R. M., Loeza, L. A., & Briseño, R. (2017). Las competencias para la enseñanza en grupos multigrado. (Ponencia). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.



LIDERAZGO FEMENINO:
EXPERIENCIA DE DIRECTORAS DE ESCUELAS PRIMARIAS
DE PANAMÁ

LIDERAZGO FEMENINO:

EXPERIENCIA DE DIRECTORAS DE ESCUELAS PRIMARIAS DE PANAMÁ

FEMALE LEADERSHIP: EXPERIENCE OF PRINCIPALS OF PRIMARY SCHOOLS IN PANAMA

Rosa Elena Durán González¹

E-mail: rdurango@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8121-5019>

Miguel Ángel Esbri Montoliu²

E-mail: miguelesbri@alumni.gsb.stanford.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1730-7661>

Arlette Vite Vega¹

E-mail: arletteviva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8727-3340>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

² Universidad de Panamá. Panamá.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Durán González, R. E., Esbri Montoliu, M. Á., & Vite Vega, A. (2022). Liderazgo femenino: experiencia de directoras de escuelas primarias de Panamá. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 78-88.

RESUMEN

Este trabajo presenta las características de las directoras de educación primaria desde una necesidad de conocer cómo se construyen los liderazgos femeninos en contextos escolares a partir de una muestra aleatoria simple de directores y directoras de Panamá. El estudio cuantitativo, contempla un cuestionario aplicado a una muestra aleatoria de directores y directoras del Ministerio de Educación en Panamá que contempla las características de líderes académicos desde la perspectiva de género y bajo la escala psicométrica de Likert. El estudio cualitativo recupera el sentir y hacer de las directoras en sus centros escolares en escuelas de Panamá. Las entrevistas se realizaron con herramientas digitales mediante zoom y video llamadas y aportaron las particularidades y características de los liderazgos femeninos en Panamá. Como hallazgos importantes se tienen las intencionalidades de los liderazgos femeninos permeados por un fuerte sentido de pertenencia al grupo y habilidades de convocatoria y convencimiento. El otro rostro que mostramos son las desigualdades de género en los cargos directivos femeninos, la eterna gestión feminizada con el techo de cristal que no permite ascender en las jerarquías de poder, así como mayor carga docente, administrativa y desigualdad salarial para acceder a un cargo directivo a diferencia de los directores.

Palabras clave:

Liderazgo femenino, género, jerarquías de poder.

ABSTRACT

This work presents the characteristics of primary school principals from a need to know how female leadership is built in school contexts from a simple random sample of principals in Panama. The quantitative study contemplates a questionnaire applied to a random sample of directors of the Ministry of Education in Panama that contemplates the characteristics of academic leaders from a gender perspective and under the Likert psychometric scale. The qualitative study recovers the feelings and actions of the principals in their schools in schools in Panama. The interviews were conducted with digital tools through zoom and video calls and provided the particularities and characteristics of female leadership in Panama. As important findings are the intentions of female leadership permeated by a strong sense of belonging to the group and convening and convincing skills. The other face that we show is the gender inequalities in female management positions, the eternal feminized management with the glass ceiling that does not allow ascending in the hierarchies of power, as well as greater teaching, administrative and salary inequality to access a position. directive as opposed to directors.

Keywords:

Female leadership, gender, power hierarchies.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, las investigaciones asociadas al liderazgo femenino se han incrementado significativamente con la finalidad de evidenciar las barreras que enfrentan las mujeres ante la dirección de cargos de gestión en el escenario escolar (Cruz, et al., 2020).

De acuerdo a Blackmore (2006), el liderazgo femenino se ha logrado caracterizar como un instrumento que permite empoderar a todos, busca una continua solución de conflictos y el fortalecimiento de la interacción social, pero sobre todo busca visibilizar y dar reconocimiento a la capacidad de la mujer – como líder- en el desarrollo de los entornos de trabajo que históricamente se les ha otorgado a los hombres. Moncayo & Zuloaga (2015), han concluido que, debido a los escasos estudios sobre la gerencia femenina, la mujer duda sobre su capacidad en sus habilidades gerenciales tanto a nivel personal como social en un contexto adverso donde las relaciones de poder favorecen a los hombres sobre las mujeres.

Autores como Díez, et al. (2009), han aportado que las mujeres en el ámbito laboral enfrentan barreras que imposibilitan un ascenso en la jerarquía organizacional-educativa-, la cual, denominan “techo de cristal”. Con esta metáfora logran explicar que existen obstáculos invisibles que limita a las mujeres calificadas a acceder a posiciones de poder dentro de las organizaciones, favorecer su progreso profesional y tener el reconocimiento público. Mientras que, los hombres logran posicionarse en los niveles superiores de los empleos profesionales las mujeres permanecen en las categorías inferiores de los puestos directivos (Moncayo & Zuloaga, 2015).

Si bien, la mujer ha tenido mayor presencia en cargos directivos, las desigualdades continúan imperando, sobre todo en el escenario educativo. Diferentes investigaciones demuestran que se mantiene una estigmatización sobre los perfiles de liderazgo en mujeres en comparación a los hombres. En el caso del nivel básico, se afirma que la razón por la cual hay mayor número de mujeres en cargos directivos es debido a que los hombres aspiran a cargos con mayor reconocimiento como lo son centros educativos de nivel medio superior, superior y puestos regionales, por lo tanto, un menor porcentaje de ellos postulan en el nivel básico. Es por ello que el estudio se enfoca a explorar las experiencias de las directoras de educación básica en Panamá.

El liderazgo de las mujeres tiene su antecedente en el Foro Internacional de las Mujeres en 1984 ha servido de parteaguas porque logró caracterizar los rasgos de líderes según su sexo. En términos generales a las mujeres se las caracterizó con una serie de calificativos que tienen relación a aspectos emocionales y afectivos desde el rol femenino maternal y de subordinación ante el hombre, entre los que destacan ser compasivas sentimentales, dependientes y sumisas entre otras; contrario a las

habilidades consideradas masculinas como la agresividad, ejercicio de poder y autoridad, competitivo e independiente entre otras. Cabe señalar que los rasgos que se consideran neutrales, no se asignaron específicamente a un sexo (Painter, 2012).

Los resultados, dieron cuenta que entre todos los rasgos gerenciales solo dos fueron asociados a la mujer, que aluden al buen trato y la colaboración, las cuales, representan estrategias de liderazgo interactivas y que fomenta desde mejorar la autoestima hasta compartir el poder. Así mismo, se ha podido determinar que otras de las características dentro del liderazgo femenino aluden a la capacidad del cuidado o ética del cuidado, la justicia social y la generación de confianza. En contraparte, los demás rasgos se asocian al hombre, que involucra ser decisivo, eficiente, competente y analítico.

Si bien, existe la idea que en el ámbito educativo no hay diferencias de género, los estudios dan cuenta que los problemas a los que se enfrentan las mujeres refieren a la personalidad, capacidades e incompetencia dejando de lado el papel que juegan los impedimentos de género (Díez et al., 2009).

De acuerdo a la Organización de Estados Iberoamericanos (2017), la literatura internacional reconoce la *“falta de ajuste de la variable sexo entre los cargos directivos de los centros educativos y de los datos correspondientes a los docentes”*. Mundialmente las mujeres representan menos del 20 por ciento del liderazgo en posiciones dentro de la academia, el ámbito organizacional, clínico, político, en relación a trabajo sin fines de lucro, filantropía, tecnología, cargos militares y en el deporte (Navarro, et al., 2018).

Sobre la información y estadísticas de directores y directoras del nivel primaria en Panamá es casi nula, si bien, hay evidencia de estudios relacionados a la gerencia escolar los resultados son generalizados y no consideran la variable sexo. En ese sentido, podemos afirmar que existen pocos estudios sobre liderazgo femenino en el contexto escolar panameño y en términos internacionales.

Es importante señalar que la presencia de liderazgos femeninos y posiciones de poder en el ámbito académico va en aumento y esto se debe entre otras variables a la agenda internacional de equidad de género y empoderamiento femenino, sin embargo, coexisten en esos procesos, marcadas acciones de discriminación en cuanto a la permanencia gerencial debido a la forma tipificada de este cargo que sigue siendo ligada desde la óptica masculina y que, por lo tanto, condiciona a la mujer a reproducir dicho papel (Navarro, et al., 2018; Carrasco & Barraza, 2021). Es entonces que el incremento de la participación de la mujer en puestos directivos dentro de organizaciones e instituciones educativas obedece a una lógica de cuota de género y meritocracia politizada para demostrar que hay una “equidad” de hombres y mujeres

ejerciendo mandos directivos, dejando en segundo plano las cualidades, competencias y capacidades de liderazgo propias de la mujer para ocupar dichos puestos.

Desde la plataforma de los estudios feministas, los liderazgos femeninos para Lagarde (1999), su construcción epistemológica responde a cómo las mujeres se construyen en la cotidianeidad y su interacción con los demás; Señala la autora que los liderazgos femeninos son entrañables, porque se construyen con las entrañas, es decir con el sentimiento y corazón. Los fines del liderazgo femenino distan de la lógica masculina, una de sus características es que busca la transformación del grupo y del contexto con un mensaje que inspira, convoca y es conciliador.

Con palabra suave, de convencimiento y empatía se construye el sentido colectivo para transformar. ¿Por qué es que tienen estas características? Porque las mujeres parten desde identificar la posición de desigualdad histórica en los cargos de toma de decisiones y por tanto el sentido de liderazgo se define con una carga importante de convencimiento espontáneo además de un fuerte poder de convocatoria. Es un proceso personal y colectivo porque los recursos con los que se cuentan se convierten en vienes y poderes. Los liderazgos femeninos no pretenden imponer, sino convencer, frente a un mundo que desconfía y descalifica la palabra de las mujeres.

La misma autora señala que lo que marca el liderazgo de las mujeres tiene un tinte utópico, y que se acota a un espacio y tiempo social con una agenda personal, que busca abatir la desigualdad. Es la importancia de los liderazgos locales, desde la periferia, desde los no lugares donde las mujeres construyen con una agenda personal porque en la realidad, no estamos dentro, estamos fuera y la participación y liderazgo se ejerce desde una marginalidad democrática.

Ante estos referentes es que la investigación que abordamos tiene como objetivo identificar y visibilizar las características que tienen las mujeres en un cargo directivo de un centro escolar, y que desde su experiencia y trayectoria profesional que puedan dar cuenta del quehacer directivo en todas sus aristas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Cuantitativamente, la principal técnica de recolección de información fue una encuesta diseñada y nombrada *Encuesta de percepción de Liderazgo Educativo de directivos de escuelas primarias de Panamá* (EPLÉ-Panamá 2021). Considera cinco apartados: I.- características de los directores/as. II.- Trayectoria y actividad directiva, III.- liderazgo. Desde un enfoque de género. A través de la escala de Likert, se logró obtener percepciones sobre el grado de importancia de cada característica que atribuyan al líder educativo.

Debido a la pandemia COVID-19 el cuestionario

se aplicó de manera virtual durante tres meses, a través de Google forms a directoras y subdirectoras de escuelas del nivel primaria de las 18 regiones educativas de Panamá, que permitieron definir los perfiles de desempeño académico e institucional.

Los resultados obtenidos se codificaron en el paquete Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), donde se llevaron diferentes análisis descriptivos, tal como: la prueba CHI-cuadrado, de frecuencias, correlación de variables, tablas cruzadas, entre otras que permitieron identificar las principales las características del liderazgo educativo.

Cualitativamente, se llevó a cabo solo entrevistas semiestructuradas por las condiciones de pandemia que no permitieron realizar observaciones en la escuela. Los datos recuperados fueron en el sentido de explorar su entorno escolar, capacidades directivas y habilidades de un líder. También tuvo como finalidad conocer las percepciones de las directoras sobre el tema de liderazgo, calidad educativa, logro académico y desde la óptica de género. Lo anterior, para recuperar sus experiencias y capacidades directivas con las cuales se identifican, Cabe señalar que, por el confinamiento, implementamos diferentes técnicas a través de llamadas, mensajería instantánea y video llamadas, que, si bien permitieron lograr el objetivo para obtener información, el contacto directo con los sujetos (cara a cara) se vio limitada a la distancia, tiempo y la red de internet (en algunos casos inestables para la conectividad) para generar mayor confianza entre los actores (encuestador y entrevistado).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El liderazgo femenino como lo enuncia Lagarde (1999), se construye en la cotidianeidad de los centros educativos, se sostienen con intencionalidades transformadoras de los grupos y el contexto, sus fines distan de un liderazgo gerencial, donde los fines son el posicionamiento político en la jerarquía de poder. El mensaje que da Lagarde es inspirador, pero sin duda lo son más los testimonios y afirmaciones de las directoras, que no buscan imponer ni sacar ventaja, porque sabemos que la posición de desigualdad de las mujeres las coloca en intencionalidades más conciliadoras, de convocatoria y convencimiento.

Identificamos tres intenciones y características en el ejercicio de un liderazgo femenino permeado por un fuerte sentido de pertenencia al grupo o equipo de trabajo. Como intencionalidad encontramos:

- a. Realizar el liderazgo sin esperar reconocimiento, pero ante todo sentirse parte del grupo para buscar el bien común en la medida que una directora se identifique con su centro educativo, siempre perseguirá hacer un cambio. Esto lo señalan los testimonios de las directoras entrevistadas: *“querer hacer las cosas de la mejor manera sin esperar retribuciones”* (E.D.1); *“Lo que busco como directora es un equipo, evitar la competencia de unos a otros y hacer una competencia*

colectiva donde ganemos todos fomentar el trabajo en equipo.” (E.D.2).

- b. La segunda característica e intención es afectiva; de respeto a su equipo de trabajo, que busca impulsar la transformación desde las entrañas como lo señala Lagarde (1999), desde el corazón: *“Amar a los estudiantes y respetarlos porque son seres con infinitas capacidades que debemos potenciar y no minimizarlas”*; (ED1 2021) *“que sea capaz de interactuar con su comunidad educativa, y que tenga presente que debe orientarlos para ser agentes de cambio en la sociedad”* (ED1 2021)
- c. La tercera característica es el compromiso y agenda personal vinculada a su contexto. Su capacidad de liderazgo es transformadora, con impulso y pasión y se construye desde las necesidades de los estudiantes, del grupo, de la escuela, de los maestros y padres de familia. *“Dispuesta y comprometida con el trabajo”, “Ser una directora competente, eficiente, eficaz, comprometida, justa, solidaria, empática y transparente”* tanto para delegar como resolver problemas.

Podemos describir en términos generales la experiencia directiva de las mujeres en el escenario educativo, no obstante, bajo una mirada hacia el “techo de cristal” se pueden visibilizar prácticas que demuestran las desigualdades que día a día las directoras se enfrentan tanto en el ámbito laboral, profesional y personal, pues, pese a que existe el reconocimiento de las propias mujeres sobre las desigualdades que sufren de nada sirve cuando el entorno ha normalizado una desvalorización del liderazgo femenino y que sigue condicionada a los roles de género y de poder.

Se logró identificar múltiples barreras que tienen las directoras de los centros educativos, las cuales, se han clasificado de acuerdo al impacto que tienen sobre: 1) la Gestión feminizada en el cargo directivo, 2) ética del cuidado y liderazgo femenino para la justicia social y, 3) Reconocimiento social y laboral.

Las desigualdades de género en los cargos directivos

a. Gestión feminizada

Del total de directores encuestados, el 70 por ciento fueron mujeres y un 30 por ciento hombres, si bien, no es un resultado representativo a nivel nacional, si podemos considerarlo importante porque muestra que en el ámbito de educación en el nivel básico hay menor proporción de hombres frente a cargos directivos en escuelas debido a que generalmente se postulan para ocupar puestos con mayor rango dentro de la jerarquía educativa, como son supervisiones regionales o de zona escolar.

Respecto al principal mecanismo de selección para el cargo de dirección escolar, el 89 por ciento fue a través de proceso de selección, el 7 por ciento por trayectoria y apenas el 4 por ciento por nombramiento por antigüedad (Tabla 1).

Tabla 1. Mecanismo de selección de directoras y directores de escuelas primarias según sexo, Panamá 2021.

1) Proceso de selección		23.- La asignación a su cargo fue por:			Total
		2) Nombramiento por antigüedad de docencia	4) Trayectoria		
2.-Sexo	Hombre	26%	4%	0%	30%
	Mujer	63%	0%	7%	70%
Total		89%	4%	7%	100%

El Ministerio de Educación de Panamá establece que un director(a) debe contar con “competencias personales, profesionales técnico-pedagógicas y socioculturales necesarias para cumplir las responsabilidades que exige dicho cargo” (Red Latinoamericana por la Educación, 2017). Sobre la selección a cargos directivos, generalmente se hace mediante *“principios de igualdad, mérito y capacidad, siendo evaluados con criterios técnicos y de forma lo más objetiva posible mediante los siguientes procesos: 1) examen de evaluación escrita, 2) calificación de méritos generales, 3) defensa de perfil de proyecto institucional y 4) presentar un proyecto”*. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2017)

De acuerdo a los indicadores de la Red Latinoamericana por la Educación (2017), los mecanismos de selección de directivos en centros escolares de nivel primaria el 30.6 por ciento es por concurso público, el 13.5 por ciento por elección de la comunidad escolar, 32.4 por ciento por designación de autoridades educativas o municipales y el 18 por ciento por decisión de promotores o propietarios de las escuelas.

Cabe señalar que, de acuerdo a la Normatividad de Panamá, considera las competencias interpersonales individuales y sociales. En la individuales resalta las habilidades para adaptarse y tolerar la crítica; seguridad y confianza. Sobre las competencias sociales están: Comunicación efectiva, trabajo en equipo, y Relaciones interpersonales.

b. La experiencia docente y años de servicio

De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (2017), en la mayoría de los países tener experiencia docente es considerado como un requisito para poder ejercer como director. Por ello, es que la aspiración al cargo directivo por parte de los docentes se debe a la obtención de reconocimiento de la comunidad escolar y, desde luego los incentivos.

En la trayectoria podemos identificar que las directoras tienen mayor cantidad de años de experiencia frente a grupo: el 59% del total de mujeres tiene más de 20 años

de experiencia docente. Mientras que el 8% de los directores tienen más de 20 años de experiencia como docentes, al respecto al Ministerio de Educación en Panamá (2021) señala 8 años como requisito establecido para ejercer un cargo directivo (Tabla 2).

Tabla 2. Directores con total de años con experiencia como docente, Panamá 2021.

Sexo	7.-Años de servicio como docente					Total
	5 a 9	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	
Hombre	4%	11%	4%	4%	0%	30%
Mujer	4%	7%	26%	26%	7%	70%
Total	8%	19%	30%	30%	7%	100%

En contraste, encontramos que los directores se insertan con pocos años de experiencia docente, y pueden desarrollar una larga trayectoria directiva, mientras que las mujeres permanecen con más años en la docencia para ingresar a un cargo directivo. A esto se agrega que hay directoras con nombramiento de docente: ... *“yo soy directora del plantel, pero no recibo el salario de un director titular, yo sigo recibiendo el salario de una docente regular que está en un aula de clases, entonces eso es lo que complica que profesores no quieren ser directores porque el ingreso no cubre los gastos requeridos,”* A lo anterior se suma que proceso de selección solo el 7% de las directoras fueron seleccionadas con el criterio de trayectoria docente.

c. Especialización de directoras.

El perfil que define a un buen director, (en masculino) representa en la mayoría a características de un gestor, tal como: procesos administrativos, supervisión, liderazgo, relaciones interpersonales y capacidad de comunicación efectiva, seguridad y confianza; sobre la formación académica se requiere de una especialización y experiencia de ocho años en centros educativos. Para ello, es necesario que los directores tengan una continua especialización en tareas asociadas a la docencia, liderazgo y administrativas (Organización de Estados Iberoamericanos, 2017).

Se les pregunto a las directoras la especialización que contaban y que a su vez represento un plus para el concurso de directores, de los cuales, se obtuvieron los siguientes resultados:

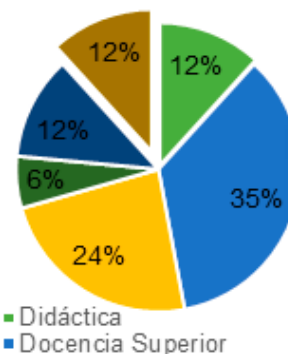


Figura 1. Especialización de las directoras, Panamá 2021.

Como se observa en la Figura 1, el 35 por ciento de las directoras están especializadas en docencia superior, lo cual, representa una mayor preparación para poder participar en el proceso de selección de cargos directivos -aun en el ámbito básico-; seguido, el 24 por ciento se ha especializado en administración educativa; didáctica y pedagogía representaron el 12 por ciento respectivamente y, así mismo, el 12 por ciento señaló no tener ninguna especialización al respecto.

Cabe señalar que otra de las barreras visibilizadas para obtener un cargo directivo es que las mujeres deben especializarse cada vez más en comparación a los hombres, no porque refiera a una cuestión de formación, sino que “las mujeres logran enganches y ascensos basados en sus credenciales y experiencias mientras a los hombres les basta muchas veces, el potencial en el ejercicio del cargo” (Gutiérrez & Soto, 2002, p.79).

Más trabajo administrativo, académico y estrés laboral

En el caso panameño, el informe de Miradas 2017 señala que el 25 por ciento de los directores dedican parte de su jornada a actividades administrativas, 15 por ciento a actividades de liderazgo y reuniones y, 20 por ciento a actividades curriculares y de enseñanza. En el caso de las directoras encontramos una mayor carga administrativa y extra curricular diferente a la dirección, lo que señala mayor carga de trabajo y horario extendido.

Aunado a las actividades delegadas al cargo directivo, se identificó que un 30 por ciento de las directoras además de la carga directiva se dedican también a dar clases de nivel superior, lo cual, conlleva actividades extra a las habituales como planeación, asesorías, tutorías y preparación de material para sus asignaturas, en contraste, el 19 por ciento de los hombres directores señalo que no desempeñan otra actividad profesional o productiva. También en testimonios, encontramos que las directoras no cuentan con asistente administrativo, por lo que se delega también a cumplir estas tareas.

Otro obstáculo o barrera es que algunas refirieron a no tener ayudante administrativo, esto es una carga que genera mucho estrés ya que hay que entregar mucha

documentación que requiere de más tiempo, ellas refieren que se pueden apoyar de algún docente, pero esto es ocasionalmente porque no es su responsabilidad y evitar conflictos. Por tanto, las elaboraciones de documentos generan retrasos y el no contar con el nombramiento de directora, el ingreso es menor, y el gasto de transporte mayor por la entrega de documentos: “Me produce estrés que no cuento con la ayuda que esa es la debilidad del centro educativo es que no cuenta con una fortaleza administrativa”

Se les pregunto a las directoras si en sus centros educativos cuentan con subdirector, como perciben la participación de los padres, docentes y administrativos en actividades académicas y, cuales de ellas se llevan a cabo con mayor frecuencia en las escuelas con la finalidad de identificar el apoyo de los padres de familia y profesores tienen sobre la figura directiva femenina.

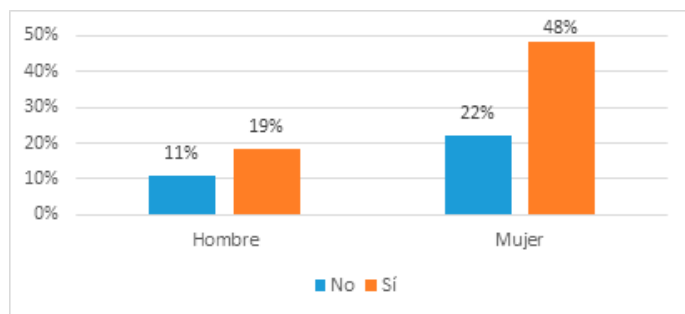


Figura 2. Porcentajes de escuelas con subdirector según sexo, Panamá 2021.

De acuerdo con la figura 2, el 67 por ciento de las escuelas cuentan con un subdirector que les apoya en temas administrativos y académicos, no obstante, los resultados muestran que en las escuelas primarias donde la dirección se encuentra a cargo de una mujer existe mayor porcentaje de subdirectores (48%) con respecto a las gerencias masculinas (22%).

Las directoras consideran que quienes asumen el puesto de subdirector(a) lo hacen con ciertas limitantes en cuanto a responsabilidades y funciones, así mismo, se acentúa más cuando la líder es mujer y el subdirector es hombre, pues se siente como un subalterno o subordinados. También, no se le otorga el rol de líder o se le da reconocimiento a su gestión.

La doble jornada laboral

No hay que dejar de lado que la mujer representa un rol arraigado en la esfera familiar como cuidadora y administradora del hogar, mientras que el hombre se asume como el proveedor. En ese sentido, la mujer tiene que doblar esfuerzos para poder atender la gerencia escolar, familiar y personal, a lo que Moncayo & Zuoloaga (2015), determinarían que entre la mujer y el trabajo se ha mantenido una relación tensa donde la primera **“mantiene en su rol social la expectativa tradicional de la reproducción**

y el cuidado del hogar, pero ahora también es apta para incorporarse en la esfera pública”. (p. 146)

Se ha señalado que las mujeres tienden a liderar desde una **“ética del cuidado, potenciando las relaciones en las comunidades y buscando evitar las problemáticas inherentes a la distribución del poder”**. (Gilligan & Toronto, en Carrasco & Barraza, 2021, p. 893)

¿Cómo es el Liderazgo femenino?

Desde la percepción de las entrevistadas, una líder está centrada en saber conformar un equipo, unidad y trabajo colaborativo, pero sin la competencia o individualismo de ser más que el otro sino de crecimiento colectivo: **“una ventaja es que como mujer es más empática con los padres de familia y docentes”**.

La competencia y comparación produce frustración y competitividad, el ser más que otro y la finalidad del trabajo en equipo es lograr que todos crezcan, contar con el apoyo y solidaridad de todos los integrantes del centro. Este liderazgo convoca, convence y colabora a la par porque pone el ejemplo... **“trato de organizar y siendo la primera en presentarme y dar el ejemplo de las actividades... “tienes que ser la primera participando y estando ahí”**.

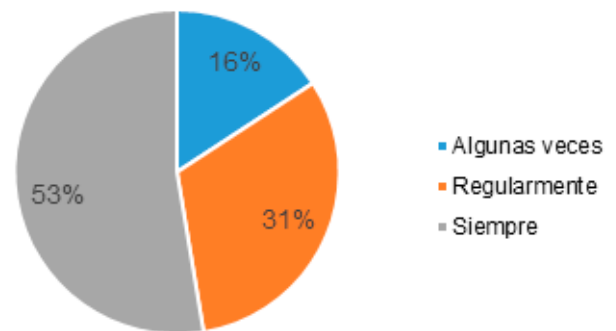


Figura 3. Participación de los padres de familia en actividades académicas dentro de las escuelas, Panamá 2021.

Las directoras coinciden que el 53 por ciento (Figura 3) de los padres de familia siempre participan en actividades de convivencia dentro de la escuela, lo cual, significa que existe una cooperación efectiva por parte de los padres en diversas acciones y estrategias que se hacen en las escuelas, mientras tanto, en experiencia de otras directoras el 31 por ciento considera que regularmente en sus centros educativos los padres participan activamente en actividades convocadas.

El papel que tienen los actores involucrados en el sistema educativo -como lo son los padres de familia- posibilitan mejorar los entornos escolares, pues, si desde la comunidad no hay una confianza sobre el quehacer de las directoras se continúan reproduciendo conductas basadas en los roles de género tradicionales y culturales, que demerita las capacidades de la mujer por cuestiones de

género y que se acentúan donde prevalecen conductas machistas.

A manera de ejemplificación sobre el entrenamiento del estereotipo masculino frente a puestos directivos es que poseen “1) mayor credibilidad por parte de profesores y alumnos, 2) mayor respeto y miedo al enfrentamiento directo, llevando a mayor disciplina y 3) mayor confianza concedida para la toma de decisiones (Díez et al., 2009).

Una de las particularidades del liderazgo femenino es que es *transformador*, pues, para conseguir los objetivos deseados “*promueve la toma de decisiones participativas, la comunicación efectiva y la construcción de relaciones democráticas, busca orientar su labor a las necesidades de los demás, transmitiendo la importancia del trabajo en equipo y el desarrollo individual*” (Carrasco & Barraza, 2021, p.893); busca “*construir una organización educativa que trabaje en contra de las desigualdades y por el desarrollo de una sociedad más justa*”, que se traduce en la justicia social (Murillo & Hernández, 2014, p.23). Lo anterior, no precisamente por la acción de quienes poseen un cargo jerárquico sino que funciona mediante el trabajo colectivo, colaborativo y compartido, que a su vez, implementan iniciativas, conocimientos, experiencia y capacidades a favor de los centros educativos.

En ese sentido, otro de los elementos clave durante el desempeño directivo es el personal docente y administrativo, ya que, en la medida que exista una comunicación y colaboración permanente y efectiva, la dinámica institucional y educativa resulta positiva. Las directoras señalaron que el 94 por ciento de las escuelas cuentan con más de 20 docentes y en promedio tienen 12 administrativos que apoyan las actividades logístico operativas de los centros.

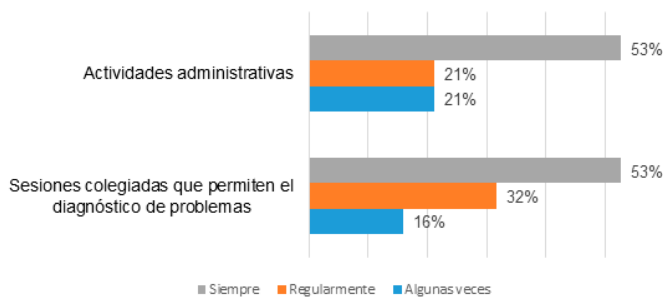


Figura 4. Participación de los docentes en actividades institucionales, Panamá 2021.

Sobre la participación de los docentes en las actividades administrativas y en sesiones colegiadas que permiten el diagnóstico de problemas en los centros educativos, las directoras señalan que siempre los docentes apoyan dichas actividades (53%), mientras que en algunas escuelas algunas veces reciben esta participación (16%) (Figura 4).

Respecto a la participación de los administrativos en la elaboración de informes, estadísticos y apoyo en procesos administrativos, se registró que el 57 por ciento siempre apoyan el desarrollo de esta actividad, en contraste, el 21 por ciento lo hace regularmente, por lo cual, en exclusivamente en esos casos es responsabilidad de la directora a cargo de cumplir con ciertas funciones que superan las mismas.

Por tanto, Painter (2012), señala que a las mujeres “*se les acusa de falta de autenticidad cuando imitan un estilo de liderazgo estereotípicamente masculino o al menos procuran ajustarse a las expectativas tácitas sobre la manera en la que un líder debe hablar, andar y tomar decisiones*” (p. 495). Es entonces que las mujeres quedan excluidas de ser reconocidas como líderes por esta cuestión.

Aun así, las prácticas de cuidado de los demás, la empatía y la constante búsqueda de atender las necesidades de los centros educativos suman a las habilidades que caracterizan el liderazgo femenino.

Reconocimiento social y laboral

Para las mujeres –como se ha señalado- la dirección de centros escolares tiende a “agravar la explotación de las trabajadoras en vez de generarles nuevas oportunidades de dirección” (Psychogios en Painter, 2012, p. 486).

Sobre el reconocimiento laboral, cabe señalar que cuando se les pregunto a las directoras sus motivaciones para ser líderes, el 58 por ciento señaló que lo hizo para mejorar el sistema educativo y ser un agente de cambio, el 26 por ciento al crecimiento profesional y personal y, apenas el 16 por ciento por cuestiones de salario, tal como se observa en la figura 5.

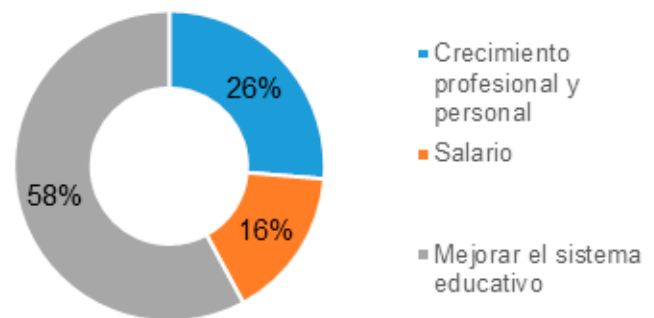


Figura 5. Motivaciones para ser directora, Panamá 2021.

En ese sentido, podemos reconocer que las directoras no buscaron acceder al cargo directivo para tener “reconocimiento social”, sino más bien poder ser parte de un cambio que más allá del beneficio personal obedece a la justicia social y de cuidado que la literatura de liderazgo femenino ha señalado como principales objetivos.

Sobre el criterio de crecimiento profesional y personal, las directoras manifiestan que para poder llegar al cargo se han tenido que especializar -y lo siguen haciendo

de manera permanente- en temas de docencia, administración y liderazgo de manera independiente y de manera extracurricular, lo que representa mayor carga laboral.

En promedio, el 69 por ciento de las directoras han cursado entre 1 a 5 cursos sobre liderazgo, el 21 por ciento de 6 a 9 cursos y el 5 por ciento entre 10-14 y 15 a 29 cursos respectivamente. Por lo tanto, en términos generales todas las directoras se han capacitado con el tema de liderazgo y gestión (Figura 6).

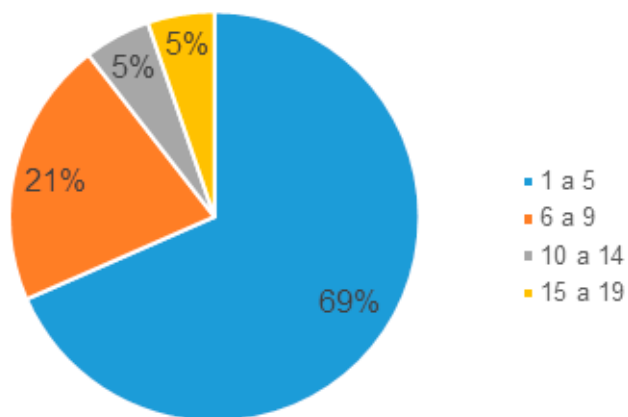


Figura 6. Número de cursos que las directoras han realizado sobre liderazgo, 2021.

La barrera visibilizada en este ámbito se debe principalmente a que la mujer tiene que poseer experiencia incluso para cargos de bajo nivel y baja remuneración, mientras que para los hombres se hace aceptable la experiencia previa sin las credenciales y en muchas veces basta con el mero potencial en el ejercicio del cargo (Gutiérrez & Soto, en Delgado, 2021).

Respecto a cuestiones salariales, en el contexto iberoamericano estudios demuestran que en países como Panamá y Paraguay el incremento no supera el 10% del salario previo como docente, en Perú asumir responsabilidades de dirección escolar supone más de un 50% de aumento salarial (OEI, 2017, p.80).

La realidad es que, si bien las directoras cuentan con el reconocimiento de la académica e institución por su labor como gestora, en términos económicos, refieren que aun teniendo la experiencia no han tenido una mayor remuneración al ser directora que docente. En todo caso, ser directora representa más un proyecto de vida y ser un agente de cambio en el sector educativo que verlo como un trabajo que genere mayores ingresos por el hecho de poseer el nombramiento.

Así mismo, Moncayo & Zuloaga (2015), afirman que cuando las mujeres tienen una familia, ellas tienen que solicitar el apoyo de terceros para poder cumplir con las exigencias laborales y del hogar.

Desde las habilidades directivas que se presentaron en el del cuestionario de encontramos como relevante que los directores y directoras seleccionaron las aquellas que distinguen a un líder idóneo y que es plausible asumir un cargo directivo como reemplazo (Tabla 3).

Tabla 3. Habilidades y capacidades de un líder, según percepción de directoras, Panamá 2021.

Habilidades y capacidades de un líder
Buen manejo administrativo y trabajador
Dedicación y paciencia
Empático y sensibilidad humana
Agente de cambio
Sentido de pertenencia
Responsable y trabajo en equipo

Desde la perspectiva masculina: las habilidades que seleccionaron los directores fue El buen manejo administrativo, y trabajador con un 50%; seguida de la habilidad de responsable y trabajo en equipo con un 24%; y por último en menor escala es la Dedicación y paciencia, y sentido de pertenencia en el 13% cada habilidad. también de dedicación y paciencia

Desde la perspectiva femenina: son precisamente aquellas habilidades contraste de las seleccionadas por los directores. ellas resaltan como primera habilidad ser empático y con sensibilidad humana con un 31% en segundo lugar Responsable y trabajo en equipo con un 24% y seguida de Dedicación y paciencia en un 15% y sentido de pertenencia con 11% y sentido de pertenencia con 11%, Es notorio que las directoras seleccionaron todas las habilidades y dieron peso mayor a ser empático y sensibilidad humana. Esto encaja con lo que señala Marcela Lagarde (1999), sobre los liderazgos femeninos que privilegian la empatía para lograr acuerdos mediante la sensibilidad al otro, ser conciliadora, para generar un equipo de trabajo y sentido de pertenencia al grupo.

Por lo anterior, podemos reafirmar lo que las investigaciones han concluido que el liderazgo femenino se caracteriza principalmente a la capacidad del cuidado y un enfoque de lograr la transformación y justicia social; la empatía y la generación de confianza en el grupo para lograr el sentido de pertenencia. En contraparte, los demás

rasgos se asocian al hombre, que involucra ser decisivo, eficiente, competente y analítico.

CONCLUSIONES

Los estudios de liderazgo femenino han transitado de un modelo gerencial - patriarcal a un modelo que distingue y resalta las capacidades y habilidades por la variable sexo. Los aportes y políticas de equidad de género y empoderamiento han favorecido que estados sobre liderazgos femeninos sean cada vez más visibles y resalten las habilidades y características de las directoras en su contexto, así como cubrir un vacío a nivel nacional en Panamá y a nivel internacional.

Si bien, ha de reconocerse un aumento de la presencia de mujeres en liderazgos en las escuelas, aún prevalecen barreras de discriminación y poco reconocimiento gerencial y apoyo administrativo, ya sea por cuestiones estructurales, culturales e históricas. En ese sentido, es importante un (re) aprendizaje sobre cómo se siguen moldeando a las personas desde una óptica estereotipada masculina y de subordinación de la mujer desde la esfera familiar, escolar, social y laboral, es necesario generar nuevas prácticas con perspectiva de género.

Entre los hallazgos encontramos que, para ser directoras, hay que vencer una serie de obstáculos como son mayor experiencia y años en la docencia en relación con los directores, así como incorporarse al ejercicio de gestión con ingresos menores. Para las mujeres representa una situación de invisibilidad social que se les atribuye sobre todo cuando asumen cargos que contempla la dirección, gestión, administración y poder.

Otro obstáculo que ubicamos como techo de cristal es que el criterio de selección por trayectoria apenas alcanza el 7% y nulo el criterio para seleccionar por antigüedad en la docencia, aun cuando cumplen con mayor ejercicio docente, formación de cursos en liderazgo y experiencia en el cargo.

Entre las características e intencionalidades para ser directora o líder del centro está un fuerte sentido de pertenencia al grupo. El reconocimiento que persiguen no es social ni institucional, persiguen o tienen como fines generar cambios. La convocatoria a trabajo en equipo conciliadora porque saben que posibilita las transformaciones. Expresaron un fuerte respeto a los estudiantes porque reconocen que son los agentes de cambio. Encontramos en ambos liderazgos (masculino y femenino) un fuerte compromiso y responsabilidad, aunque se distingue en las directoras la empatía que se suma a estas capacidades.

Por último, resaltamos que las desventajas en las que se encuentran las directoras en su ejercicio está la de la doble jornada laboral por ser madres o jefas de familia, esto sumado a la carga administrativa en mayor grado que sus homólogos las coloca en vulnerabilidad frente al estrés

laboral y horario extendido y con ello incrementando la brecha de género y las desigualdades para las mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blackmore, J. (2006). Justicia social y el estudio y la práctica del liderazgo en la educación: una historia feminista. *Journal of Educational Administration and History*, 38, 185-200.
- Carrasco, A., & Barraza, D. (2021). Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino: el caso de directoras escolares chilenas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 887-910.
- Cruz, C., Lucena, C., & Domingo, J. (2020). Female principals and leadership identity. A review of the literature. *The International Journal of Organizational Diversity*, 20, 45-58.
- Delgado, M. (2021). *Factores que intervienen en el acceso de las mujeres a la alta dirección de las empresas vallecaucanas*. (Tesis doctoral). Universidad de Panamá.
- Díez, E., Terrón, E., & Anguita, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el "techo de cristal" en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64(23), 27-40.
- Lagarde, M. (1999). *Claves feministas para liderazgos entrañables*. https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/marcela_lagarde/liderazgos.pdf
- Moncayo, B. C., & Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Pensamiento y gestión*, (39), 142-177.
- Murillo, J., & Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 11-30.
- Navarro, J., Vergara, M., & Eijach, M. (2018). Liderazgo femenino en el escenario educativo: un fundamento para posibles intervenciones psicoterapéuticas y sociales. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 489-494.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. OEI .
- Painter, M. (2012). Género, liderazgo y organización. En, BBVA, *Valores y Ética para el siglo XXI*. (pp. 475-507). BBVA. <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2012/01/BBVA-OpenMind-libro-2012-Valores-y-Ética-para-el-siglo-XXI.pdf>
- Panamá. Ministerio de Educación. (2021). *Marco muestral, caracterización general de los centros educativos según el cumplimiento de la estadística del sistema educativo de la República de Panamá*. MEDUCA / Oficina de estadística.

Red Latinoamericana por la Educación. (2015). *Situación educacional en Panamá. una mirada desde los principales indicadores educativos 2016*. REDUCA. <https://www.reduca-al.net/observatorio/reportes/situacion-educacional-de-panama-una-mirada-desde-l-123>

09

PROPUESTA INTERACTIVA
PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

PROPUESTA INTERACTIVA

PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

INTERACTIVE PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCES

Miguel Ángel Fernández Marín¹

E-mail: miguelangelferssc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6981-1966>

María Guadalupe Valladares González²

E-mail: lupevalladaresg@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8813-1915>

Yaquelín Alfonso Moreira³

E-mail: yalfonso@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6981-1966>

¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

² Convenio Universidad Metropolitana – Universidad de Las Artes. Cuba

³ Convenio Universidad Metropolitana – Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Fernández Marín, M. Á., Valladares González, M. G., & Alfonso Moreira, Y. (2022). Propuesta interactiva para el desarrollo de las competencias digitales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 89-95.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es evidenciar un conjunto de recursos tecnológicos para favorecer el aprendizaje virtual como parte de la formación profesional universitaria. Transitar de la presencialidad a la virtualidad en la educación es una de las polémicas más relevantes en la actualidad. A pesar de que los entornos virtuales y la tecnología aplicada a diferentes ramas de las ciencias y la cultura ya son una realidad, la pandemia ha abocado a los profesionales de la educación a redefinir sus funciones y modos de actuación. La concepción de entornos virtuales de aprendizajes implica un cambio de cosmovisión y de pensamiento con respeto a la vida social, cultural, familiar y personal. Se propone el perfeccionamiento de las competencias digitales profesionales universitarias en profesores y estudiantes a partir del uso de programas para el desarrollo de recursos de aprendizajes interactivos.

Palabras clave:

Aprendizaje virtual, entorno virtual, competencias digitales, recursos de aprendizajes interactivos.

ABSTRACT

The objective of this work is to show a set of technological resources to promote virtual learning as part of university professional training. Moving from face-to-face to virtuality in education is one of the most relevant controversies today. Despite the fact that virtual environments and technology applied to different branches of science and culture are already a reality, the pandemic has led education professionals to redefine their functions and modes of action. The conception of virtual learning environments implies a change of worldview and thought with respect to social, cultural, family and personal life. The improvement of university professional digital skills in teachers and students is proposed from the use of programs for the development of interactive learning resources.

Keywords:

Virtual learning, virtual environment, digital skills, interactive learning resources.

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo es evidenciar un conjunto de recursos tecnológicos para favorecer el aprendizaje virtual como parte de la formación profesional universitaria. Transitar de la presencialidad a la virtualidad en la educación es una de las polémicas más relevantes en la actualidad (Mejía, 2012).

A pesar de que los entornos virtuales y la tecnología aplicada a diferentes ramas de las ciencias y la cultura ya son una realidad, la pandemia ha abocado a los profesionales de la educación y otras esferas públicas a generalizar sus aplicaciones, redefiniendo así sus funciones y modos de actuación e implantando retos a sus actores, que, a pesar de reconocer sus beneficios, deben prepararse para ejecutar satisfactoriamente estas tareas. (Salinas, et al., 2005)

Los entornos virtuales de aprendizajes además de ser una herramienta, es una concepción generadora de nuevos modelos para enseñar y aprender, e implica un cambio de cosmovisión con respeto a la vida social, cultural, familiar y personal. En el área profesional académica se advierte un cambio de escenario y de naturaleza, que, de presencial donde se establecen códigos de interactividad a un nivel geográfico y físicamente localizado, pasa a una interactividad virtual con un alcance ilimitado en cuanto a fronteras. Se transforma el discurso, donde predominan códigos orales y escritos muchas veces predeterminados, para enriquecerse con códigos visuales, abiertos y configuracionales.

Esto constituye un reto para los docentes y sus competencias profesionales. La educación debe transfigurar sus metodologías y didácticas, a las exigencias que brindan las tecnologías digitales, y sus posibilidades desde la interactividad (Iniciarte, 2008). Igualmente cambian las expectativas sobre los aprendizajes que se envuelven en un proceso más tutorial para la construcción y reconstrucción de conocimiento en un espacio virtual. *“El paradigma de que el “profesor” monopoliza el conocimiento y solo lo transmite quedó en el olvido. Ahora se le considera un “consejero”, “experto” o “facilitador” que guía, orienta y realimenta los procesos, en vez de imponerlos.”* (Moreira & Delgadillo, 2014, p. 123)

Los cambios son de pensamiento, que conlleva a satisfacer expectativas profesionales diferentes, tanto para profesores como para estudiantes. El conocimiento está en las redes e internet y el saber del maestro se dirige más a la orientación educativa para el desarrollo de competencias, que les permita formarse como un profesional. No es suficiente saber utilizar un teléfono o una Tablet para trabajar con las herramientas digitales en función de un perfil académico y relacionarlo con la investigación y la vinculación con la sociedad a partir de esta nueva situación de entornos virtuales.

Se puede pensar que es suficiente trasladar la clase presencial a este medio, esto significa resistirse al cambio, cuando la idea es aprovechar el camino recorrido en una profesión, para desarrollar nuevas competencias, y ponerlas en práctica para que los estudiantes ya la aprehendan como parte de su formación. Es decir, el dominio de las plataformas educativas implica el desarrollo de competencias digitales que se incluyen como una destreza necesaria entre los saberes para el desempeño profesional de cualquier graduado universitario.

Significa un cambio de pensamiento, porque no es suficiente cambiar los conceptos si no son asimilados por los actores participantes de este proceso. Es necesario entender que el aula deja de ser el único entorno de aprendizaje, que aparecen nuevas fuentes, herramientas, espacios, recursos, actividades y que el aprendizaje pasa a ser mediado por estos dispositivos tecnológicos con un fin educativo. Este cambio concibe valores, formas de relacionarse, posibilidades de buscar, seleccionar y generar nuevos saberes por diferentes vías. El rol del profesor, el estudiante, la familia, la sociedad se transforma y los límites entre los espacios bien perfilados que ocupaban, comienzan a desdibujarse para transfigurarse en entornos de entornos de aprendizajes.

DESARROLLO

La actitud ante la virtualidad no debe ser triunfalista, sino de estudio de las nuevas condiciones y sus posibilidades reales de acceso a la tecnología en cada contexto, ya sea en los entornos comunitarios estudiantiles u otros que deben ser beneficiarios de este nuevo escenario. Por ejemplo, aparecen los Webinar con conferencias de especialistas de cualquier parte del mundo que permite una superación constante y que antes era inimaginable alcanzar con la frecuencia que hoy se ofrece. Sin embargo, muchos de estos expertos están comenzando a familiarizarse con las plataformas y sus herramientas enfrentando sus retos. Igualmente, los que reciben estos cursos dependen de internet y de los horarios familiares, que se ven interrumpidos muchas veces por estas situaciones.

Estos escenarios promueven además de una nueva manera de pensar, una nueva manera de pensarse en la formación y el desempeño relacionado con una profesión y la vida cotidiana, implica un cambio de concepción en todos los ámbitos, no se limita solo a la impartición de clases. Por esto las competencias digitales a desarrollar en su interactividad, aun cuando se desplieguen en un contexto virtual de aprendizajes, estimulará el desarrollo de habilidades profesionales, pero también sociales y culturales.

Moreira & Delgadillo (2014), señalan que *“la labor docente es muy compleja, pues no solo requiere actitudes para el manejo de los alumnos sino también aptitudes para el dominio de su especialidad académica, de las técnicas y los procesos en el ambiente educativo virtual”* (p. 124).

Además, es importante señalar el dominio de sus condiciones tecnológicas; para adecuar las herramientas con las que se trabaja, a su disponibilidad.

Ante este desafío es importante que en esa cosmovisión se desarrolle por parte de los docentes una visión estratégica para satisfacer las demandas de las diferentes modalidades de estudio. Entendiendo que tiene esta capacidad “aquel que ha sido capaz de comprender el fenómeno digital y ha conseguido transmitir esa visión a la organización para que todos los proyectos sean pensados y diseñados en función de este nuevo escenario” (OBS-Busines School, 2017). Por lo tanto, el profesor debe superarse y desarrollar las competencias necesarias para planificar con éxito su proceso educativo. No se conformará con utilizar las actividades y recursos que aparecen en las plataformas, sino que puede generar herramientas contextualizadas y de participación que orienten a los estudiantes para el logro de destrezas profesionales.

La superación debe ser continua y encaminarse a dominar las claves y tendencias del fenómeno digital, examinando cómo influyen las lógicas digitales para interpretar sus posibilidades y generar objetivos de aprendizajes activos, creativos y productivos. Promover en los estudiantes un pensamiento crítico, reflexivo, selectivo ante el cúmulo de la información que pueden encontrar sobre un tema. Promover el desarrollo del pensamiento digital y creativo en función de su formación y su desarrollo.

En el marco de este proceso de crecimiento, es necesario desarrollar las competencias digitales pertinentes. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015), *“las competencias digitales se definen como un espectro de competencias que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de éstas. Estas competencias permiten crear e intercambiar contenidos digitales, comunicar y colaborar, así como dar solución a los problemas con miras a alcanzar un desarrollo eficaz y creativo en la vida, el trabajo y las actividades sociales en general”*.

Alfonso & Juanes (2020), citan entre las competencias digitales a desarrollar en el ámbito educativo:

- Competencias para la información y alfabetización de datos

Implica identificar lo que se necesita entre la gran cantidad de datos que ofrece internet, por esto es importante saber lo que estamos buscando y dónde buscarlo. Por ejemplo, si es una investigación científica se recomiendan espacios académicos. Las habilidades a desarrollar en esta competencia son las relacionadas con navegar, buscar y filtrar datos, información y contenido digital. La forma de plantearlo en clases es importante para garantizar que sea un proceso con calidad y productividad. Por

eso es necesario evaluar los datos, gestionarlos y organizarlos para poder utilizarlos.

- Comunicación y colaboración

Implica compartir información a partir de la interacción con una gran cantidad de tecnologías digitales y la comprensión de los medios de comunicación digital, lo cual involucra la alfabetización de códigos y lenguajes que la favorezcan en disímiles contextos. Se destaca la utilización de procesos colaborativos y la construcción conjunta del conocimiento y la co-creación. Incluye el desarrollo de valores y de comportamientos éticos, así como proteger nuestros datos y nuestra reputación en el entorno digital. Respetar los contenidos ya creados según sus derechos de autor y los diferentes tipos de licencias que posean.

- Creación de contenido en formato digital

Es importante no solo utilizar el contenido digital, sino también crearlo y editarlo, tener un dominio de este, para reelaborarlo y mejorar la entrega de la información digital en sus diferentes formatos. Se manejan diversas herramientas digitales para crear productos multimedia originales, se usan paquetes básicos de herramientas para crear contenidos que incluyan texto, audio, video, imágenes. Esta competencia incluye comprender y conocer elementos de programación para crear recursos y medios de enseñanza y resolver problemas concretos o realizar tareas específicas.

- Seguridad

Esta competencia incluye la protección de dispositivos, así como conocer las medidas para garantizar el uso responsable y seguro de Internet. Conocer las reglas para la protección de la información personal y mantener la seguridad informática. También incluye la protección del bienestar y la inclusión social, ya que los recursos digitales pueden conllevar a riesgos de los que hay que proteger tanto la información como a las personas participantes. Otra arista a tener en cuenta para el lograr la competencia seguridad es la protección del medio ambiente y el impacto que puede causar a partir del uso de las tecnologías digitales.

- Resolución de problemas y desarrollo del pensamiento crítico y visual

Esta competencia incluye utilizar la tecnología para la resolución de problemas profesionales para identificar necesidades y respuestas tecnológicas ya sea de carácter científico (teórico-práctico), técnico, y de ajustes curriculares atendiendo a las necesidades de aprendizajes y a la diversidad de estudiantes con los que se trabaja. Es importante la creación e innovación de procesos y objetos de aprendizaje flexibles en cuanto a la inclusión, actualización y reutilización de contenidos multimedia para garantizar su valor en el proceso de la formación en línea. Esto exige la superación constante, el desarrollo de las competencias y el seguimiento de su evolución.

Los autores de este estudio agregan:

- Competencias pedagógicas

Incluye el trabajo de planificación, organización y secuenciación de contenidos y tareas, así como la evaluación y el seguimiento del progreso de los aprendizajes, la orientación del trabajo colaborativo y el desarrollo de proyectos. El profesor debe desarrollar las competencias digitales e incentivarlo para las estudiantes para lograr la integración didáctico digital generando nuevos objetivos de aprendizajes. El docente ocupa el rol de orientador, facilitador y coordinador de las actividades. Utiliza recursos de aprendizajes para garantizar la interactividad y la productividad del proceso.

Es preciso reforzar la anterior idea, con el siguiente planteamiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018), *“en general, se considera que las competencias digitales básicas, o sea, las competencias funcionales fundamentales para el uso elemental de los dispositivos digitales y las aplicaciones en línea, al igual que las competencias convencionales de la lectura, la escritura y el cálculo, son parte esencial de la nueva gama de competencias en alfabetización durante la era digital”*.

Por lo cual, es necesario aprender haciendo y transitar a estas tecnologías a partir de una superación continua. El giro epistemológico que ha dado la integración de las TIC a la educación tributa a la superación profesional y a aprender las nuevas relaciones que se dan en el proceso del conocimiento.

El desarrollo del pensamiento crítico y visual en el contexto pedagógico debe estar en función del desarrollo del pensamiento digital, como nueva forma de ver, comprender, analizar, sintetizar, razonar, cuestionar, reflexionar, intuir, experimentar, crear, sobre la base de los códigos establecidos en el mundo digital.

Por esto es necesario reflexionar cuando aún se limita el uso de las actividades y recursos en las plataformas a poner power point y textos a la manera que se solía hacer en el discurso pedagógico presencial. El discurso digital integra desde la virtualidad lenguajes diferentes que se configuran con los anteriores como es el visual. Por lo cual generar espacios virtuales de aprendizajes se convierte en zonas de intercambio activo de conocimientos, de una concepción de pensamiento crítico, reflexivo acompañado de códigos visuales que tributan al desarrollo del pensamiento visual.

El desarrollo de la neuroeducación o neurodidáctica como ciencia promueve la integración de programas educativos para desarrollar integralmente el cerebro y las habilidades de los estudiantes. Sus propuestas permiten estimular tanto lo afectivo como lo cognitivo. Una vez curada la información por parte del profesor, las vías fundamentales a utilizar en las clases pueden ser: videos,

infografías, mapas mentales, dibujos, pictogramas, composiciones visuales, o la creación por parte del educando de estos recursos. A través de estos se estimula el desarrollo del pensamiento visual, donde se pueden tomar y generar nuevos códigos y conceptos. Este promueve la atención y retención a largo plazo y permite seleccionar, organizar sintetizar la información de manera creativa y productiva por parte de los estudiantes.

Estimular el pensamiento visual es desarrollar nuestro cerebro en su totalidad. Desde nuestros comienzos hemos conocido el mundo que nos rodea a partir de imágenes ya sean visuales, auditivas, táctiles, gustativas, olfativas. Estimularlo es desarrollar las potencialidades que se poseen.

Dominar las técnicas del pensamiento visual no requiere ser dibujante, sino entender los mecanismos de la representación visual. Su desarrollo es una premisa indispensable para la utilización y creación de recursos tecnológicos en entornos virtuales de aprendizajes, tanto para estudiantes como profesores y para lograrlo es necesario, conocer las posibilidades interactivas, que ofrecen los entornos virtuales.

El reto que impone la sociedad tecnológica y del conocimiento exige de nuevos campos de investigación y estudio para un profesional de la educación, se impone actuar en equipos interdisciplinarios, donde tanto saberes científicos y técnicos, como metodologías se intercambien para obtener mayores logros (Viñals, 2016).

La infotecnología es un término utilizado para enmarcar una ciencia que puede ser utilizada por la comunidad educativa, investigativa, empresarial y otros (Rodríguez & Mho, 2017). Su definición ha sido actualizada a medida que evolucionan las TIC, pero en su concepción general se describe como cualquier tecnología que ayuda a producir, manipular, almacenar, comunicar, y/o esparcir información. Además, según la 'Information Technology Association of América (ITAA)', La Infotecnología es *“el estudio, diseño, desarrollo, implementación, soporte o dirección de los sistemas de información computarizados, en particular de software de aplicación y hardware de computadoras”*.

Como consecuencia la infotecnología (Torricella, et al., 2010) nos ofrece una gran variedad de recursos de aprendizajes interactivos y la posibilidad de crearlos a partir de la contextualización de las necesidades y expectativas que se generan en el proceso educativo con vistas a lograr la excelencia educativa para la virtualidad (Rodríguez & Mho, 2017).

El uso de los recursos de aprendizajes interactivos, es útil tanto, durante las clases síncronas para enriquecer, motivar y construir conocimientos, valores y generar problemas profesionales para ser solucionados durante las clases asíncronas y es útil a los estudiantes en pos de su aprendizaje en la ausencia del profesor pues generan

independencia y autoaprendizajes. La interacción consolida el aprendizaje visual, para ello, las multimedia interactivas como recursos de aprendizaje, podrían ser de utilidad para lograr el desarrollo de habilidades en el marco de una materia.

- Los cuestionarios y/o test inteligentes, creados por equipos multidisciplinarios utilizando máquinas de inferencia como un recurso de Inteligencia Artificial que posibilite interactuar y responder al usuario preguntas e inquietudes a través del aprendizaje supervisado automatizado. Serviría de ayuda al aprendizaje síncrono en la práctica de ejercicios sobre clasificación o identificación de conceptos, que permita a través de pistas, diagnosticar un estado. Además, puede ser utilizado como guía asíncrona, debido que el estudiante puede, a través de indicios construir un conocimiento y practicar los conceptos adquiridos desde la presencialidad.

Estos, deben ser implementados por un experto en la materia y la presencia siempre de especialistas en sistemas, los cuales traducen la idea propuesta en un recurso tecnológico a la medida de las necesidades y las circunstancias. Una vez creado se el profesor debe;

- Crear ambientes simulados de la vida real que, a través de la experiencia con su uso, le permita desarrollarse y auto-aprender (acentuando el aprendizaje supervisado y no supervisado como método de la Inteligencia Artificial). Esto permitiría al usuario una interacción inteligente con la herramienta. Donde la práctica asíncrona y síncrona se ven fortalecidas sin tener que realizar trabajo de campo. Además, facilita un espacio visual de aplicación algorítmica de técnicas y estrategias de la materia guiadas o no por el profesor. Brinda pasos algorítmicos para modelar situaciones y dar respuestas a múltiples posibilidades que se pueden dar en la realidad. Puede ser útil para la articulación de la investigación y la práctica de vinculación.
- Crear libros digitales interactivos, que permitan al usuario desde una plataforma, no sólo informarse, sino que también estimule la interacción que los lectores pueden hacer con el material. Para ello se pueden involucrar varios formatos, incluyendo los que son tendencias actuales como los gifs, archivos de audio, videos convirtiendo la lectura más amena para los usuarios. Esto, impacta positivamente en la enseñanza síncrona y asíncrona, pues el estudiante, a través de un recurso interactivo, con ayuda de hipermedias, puede desarrollar un mejor aprendizaje visual. Se puede realizar por los profesores si tienen desarrolladas las competencias digitales.

La necesidad de incrementar el uso de las bibliotecas digitales de nuestra institución, que se centra en una colección de objetos digitales más o menos organizada, que sirve a una comunidad de usuarios definida, que tiene los derechos de autor presente y gestionado y que dispone de mecanismos de preservación y conservación. Funcionan únicamente con conexión a internet, y es básica para la utilización y realización de tareas de los estudiantes que intentan utilizar esta herramienta, esto es un

gran apoyo por que no es necesario salir de tu casa para poder acceder a ella.

- La creación de repositorios digitales centralizados con el propósito de almacenar información digital, como tesis, programas informáticos y otros de interés para dar acceso público a la comunidad universitaria y que pueda servir de consulta. También pueden tomarse como repositorios de información en las aulas, plataformas tales como el TEAMS, el MOODLE, GOOGLE DRIVE que permiten registrar la información.
- La elaboración de píldoras educativas, como objeto de aprendizaje, contribuye al aprendizaje social pues los estudiantes pueden aprender mientras utilizan herramientas multimedia. No son más que breves vídeos didácticos que funcionan como cursos con el propósito de orientar sobre temas específicos y se expresan como unidades independientes para entender un concepto.

Todas estas ideas pueden contribuir a la creación de grupos para la creación de temas para la investigación-acción desde nuestras aulas y así mejorar en el contexto de la virtualidad la praxis educativa.

CONCLUSIONES

El giro epistemológico que ha dado la integración de las TIC a la educación tributa a la superación continua y a aprender las nuevas relaciones que se dan en el proceso del conocimiento, desde el aprender haciendo.

Los entornos virtuales de aprendizajes como concepción generadora de nuevos modelos para enseñar y aprender han implicado un cambio de cosmovisión con respeto a la vida social, cultural, familiar y personal. Igualmente han cambiado las expectativas sobre los aprendizajes que se envuelven en un proceso más tutorial para la construcción, reconstrucción del conocimiento, concibe valores, formas de relacionarse, posibilidades de buscar, seleccionar, generar nuevos saberes por diferentes vías; que transfigura sus metodologías, didácticas a sus exigencias y sus posibilidades desde la interactividad.

Sobre la base de los códigos establecidos en los entornos virtuales desde nuestra concepción, se concibió que el desarrollo del pensamiento crítico y visual en el contexto pedagógico debe estar en función del desarrollo del pensamiento digital, como nueva forma de ver, comprender, analizar, sintetizar, razonar, cuestionar, reflexionar, intuir, experimentar y crear.

El estudio realizado en este artículo, nos permitió constatar que el uso de los recursos de aprendizajes interactivos, durante las clases síncronas permiten enriquecer, motivar y construir conocimientos, valores y generar problemas profesionales para ser solucionados durante las clases asíncronas. Además, que es útil para los estudiantes en pos de su aprendizaje en la ausencia del profesor, pues generan independencia y autoaprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, Y., & Juanes, B. (2020). Estrategia de implementación del aprendizaje en línea en el Centro de Formación en Docencia Universitaria. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 148-158 .
- Iniciarte, M. (2008). *Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior*. *Télématique*, 7(2), 19-38.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16,(1), 27-46.
- Moreira, C., & Delgadillo, B. (2014). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129.
- OBS-Busines School. (2017). *Competencias Digitales: Visión Estratégica*. <https://obsbusiness.school/es/blog-investigacion/social-media/competencias-digitales-vision-estrategica>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- Rodríguez, M., & Mho, J. A. (2017). Infotecnología y gestión de la información en la carrera de economía. *Transformación*, 13(1).
- Salinas, J., Negre, F., Gallardo, A., Escandell, C., & Torrandell, I. (2005). *Modelos didácticos en entornos virtuales de formación: identificación y valoración de elementos y relaciones en los diferentes niveles de gestión*. (Ponencia). Congrés internacional EDUTEC'06. Tarragona, España.
- Toricella, R. G., Hernández, A., Huerta, V. M., & Cruz, I. (2010). Perspectivas de la Infotecnología para la Editorial Universitaria en Cuba. *Ciencias de la Información*, 41(1), 3-10.
- Viñals, A. C. (2016). *El rol del docente en la era digital*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2).

10

LAS ISLAS DE PLÁSTICO
SU VINCULACIÓN AMBIENTAL EN EL ECUADOR

LAS ISLAS DE PLÁSTICO

SU VINCULACIÓN AMBIENTAL EN EL ECUADOR

PLASTIC ISLANDS ARE THEIR ENVIRONMENTAL LINK IN ECUADOR

Yeriny del Carmen Conopoima Moreno¹

E-mail: yconopoima@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9998-3681>

¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Conopoima Moreno, Y. C. (2022). Las islas de plástico su vinculación ambiental en el Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 96- 103.

RESUMEN

La basura es un grave problema para el equilibrio ambiental, y dentro de ese renglón se encuentra la basura marina, creando mucha inquietud, el hecho que esté conformada principalmente por desechos plásticos ante los perjuicios ocasionados al hombre, a la fauna, a ecosistemas marinos, y a la economía de quienes dependen de los frutos del mar. Estos desechos al acumularse dan origen a las denominadas islas de plástico, las cuales surgen a partir de la acumulación de toneladas de residuos de varias dimensiones de ese material, estando presentes en mares y océanos del mundo, generando elevados niveles de contaminación y afectan peces, aves y otras especies marinas que se ven envueltas en la posibilidad de morir, al enredarse con plásticos o consumirlos. Desafortunadamente este fenómeno ambiental, ha abarcado las islas Galápagos, declaradas en el año de 1978, Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. De lo anteriormente planteado se desprende como objetivo de investigación, describir las islas de plástico y su vinculación ambiental en el Ecuador, para ello se apoyó la autora en una investigación documental que arrojó como conclusión la necesidad de sensibilizar a las personas y concienciar a las empresas e instituciones para atender esta problemática ambiental.

Palabras clave:

Islas de plástico, basura, contaminación ambiental.

ABSTRACT

Garbage is a serious problem for the environmental balance, and within that line is marine litter, creating a lot of concern, the fact that it is mainly made up of plastic waste in the face of the damage caused to man, fauna, marine ecosystems, and the economy of those who depend on seafood. When accumulated, this waste gives rise to the so-called plastic islands, which arise from the accumulation of tons of waste of various dimensions of that material, being present in the world's seas and oceans, generating high levels of pollution and affecting fish, birds and other marine species that are involved in the possibility of dying, when entangled with plastics or consuming them. Unfortunately, this environmental phenomenon has encompassed the Galapagos Islands, declared a World Heritage Site by UNESCO in 1978. From the above, it follows as a research objective, to describe plastic islands and their environmental linkage in Ecuador, for this the author was supported in a documentary research that concluded the need to sensitize people and raise awareness among companies and institutions to address this environmental problem.

Keywords:

Plastic islands, garbage, environmental pollution.

INTRODUCCIÓN

En líneas generales, el planeta Tierra, se ve afectado por una serie de situaciones de carácter político, social, económico, sin descontar el grave menoscabo que está sufriendo el medio ambiente, al ser víctima de graves situaciones de contaminación, que amenaza la vida de todas las especies en el mundo, incluyendo la del hombre. Rodríguez, et al. (2011), con respecto al detrimento del medio ambiente señalan que ***“el medio ambiente global manifiesta cada vez más un mayor deterioro debido al uso indiscriminado de los recursos naturales y a la insuficiente atención, en general, que se da a la solución de los efectos negativos que esto produce sobre los seres vivos, incluidas las poblaciones humanas”*** (p. 510)

Uno de esos elementos contaminantes se desprende de las distintas actividades emprendidas por grandes industrias como la Coca Cola, la Pepsi Cola, Nestlé, Unilever, Procter & Gamble, por mencionar algunas, las cuales generan toneladas de productos en plástico, que se van acumulando a pasos agigantados tanto en ambientes terrestres como marítimos, ocasionando perjuicios a los distintos ecosistemas, tal como lo expone Franceschi (2011), ***“la materia prima entra en la línea de producción, se transforma en un objeto de consumo, es consumido y al llegar al fin de su vida es desechado; transformándose en residuo, que en muchos casos es imposible de reciclar”*** (p.5)

Castaneta, et al. (2020), con respecto a los desechos plásticos indican que ***“debido a su alta demanda, uso y mala administración de sus residuos, los plásticos están acumulándose y fragmentándose en todos los ecosistemas del mundo”*** (p.142). Este cumulo de desechos plásticos se van aglomerando en cantidades inmensas, conformando lo que se ha dado por llamar las islas de plástico, que no son más que agrupaciones de residuos que no son biodegradables, que se unen gracias a la fuerza de las corriente marinas y aunque pareciera para algunos como algo inofensivo, o exagerado en las apreciaciones.

Sin embargo, vale referir que una gran isla de plástico ubicada en el océano Pacífico, entre Hawái y California, ha llegado a acumular 80.000 toneladas métricas de piezas de plásticos, situación ésta, que paulatinamente va ocasionando la contaminación de las aguas, puesto que se trata de un material de muy baja degradación, aunado a ello este producto causa la muerte de muchas especies marinas, al consumirlo o enredarse en él, sin obviar que también tiene efectos en la especie humana al vincularlo con la cadena alimenticia. Adicionalmente, se origina la escasez de alimentos que provienen del mar, y a su vez una lesión económica, porque disminuye la cantidad del producto para venderlo.

El Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (Organización de las Naciones Unidas, 2009), destaca que la basura marina consiste en artículos que han sido fabricados o usados por las personas y que son

deliberadamente desechados en los ríos, mares y playas; arrastrados de forma indirecta a través de ríos, aguas sucias, aguas torrenciales o vientos; perdidos, incluido el material perdido en el mar debido al mal tiempo (artes de pesca, carga) o premeditadamente dejado por personas en las playas y las costas.

Al respecto Iñiguez (2016), señala que los desechos marinos representan un problema global junto con otros problemas medioambientales, como el cambio climático, la acidificación de los océanos y la pérdida de biodiversidad. Asimismo, Molina, et al. (2021), exponen que “la basura marina se encuentra en lugares tan remotos como la Antártida” (p458). La presencia de estos desechos preocupa por varias razones, se sabe que son perjudiciales para los organismos y salud humana, facilitan el transporte de contaminantes orgánicos e inorgánicos y ponen en peligro a las embarcaciones comerciales y de pesca, generando consecuencias socioeconómicas negativas. Lo que significa un impacto ambiental que, en palabras de Gómez & Gómez (2013), ***“es el efecto causado por una actividad humana sobre el medio ambiente, puede tener consecuencias sobre la salud de la población, la calidad del aire y la belleza paisajística”*** (p. 29)

En este sentido, es importante acotar, que esta basura es consumida por los animales que forman parte de la fauna marina, lo que les puede causar daños e incluso la muerte; asimismo este desecho tiene una amplia gama de efectos negativos en otras áreas, por ejemplo en la parte turística, puesto que inhibe la afluencia de personas a las playas, lo que a su vez se revierte en pérdidas económicas para quienes viven de esta actividad; de igual manera estos objetos de plásticos son un peligro para las embarcaciones marinas, ya que se pueden enredar en las hélices de los botes y en caso de ser mayor tamaño pueden dar lugar a la ocurrencia de accidentes.

En ese tenor la European Commission (2018), a través de algunos estudios han reconocido que los plásticos representan más del 80% de estas basuras, y advierten que, en 2050, la cantidad de plásticos en el océano superará a la de peces. Al respecto Álvarez, et al. (2003), indican que plástico: ***“son aquellos materiales que, compuestos por resinas, proteínas y otras sustancias, son fáciles de moldear y puede mediar su forma de manera permanente a partir de una cierta compresión y temperatura”*** (p.153)

Desafortunadamente la invasión de plásticos en los mares y océanos del mundo es indetenible, lo que genera una gran preocupación por su crecimiento progresivo e incontrolable y por el perjuicio continuo y sucesivo a la flora y fauna marina. Sin obviar que tal como lo señala la Organización Mundial de la Salud (2019), la contaminación es un riesgo que afecta a todo ser viviente del planeta, lo cual evidentemente incluye a la especie humana, por lo que enfermedades debido a la contaminación, se hacen inminente tales como accidentes cerebrovasculares,

cáncer de pulmón y neumopatías crónicas como el asma debido al dióxido de carbono que emana de la descomposición de estos materiales.

A pesar que existen muchas organizaciones en pro de la defensa del medio ambiente, es una realidad que hay que ampliar los mecanismos de acción para frenar la acción destructiva del hombre hacia el planeta, y uno de esos focos contra los que hay que luchar es la gran producción, uso y desecho de materiales plásticos, ya que estos son una inminente y muy peligrosa fuente de contaminación, cuyos tentáculos amenazan con cubrir todos los ecosistemas del globo terráqueo, principalmente mares y océanos. Sin embargo, es menester insistir en buscar medio para prevenir el deterioro ambiental, tal como comentan Galván & Reyes (2009), **“la prevención de la contaminación, es una estrategia de fuerza mayor por muchas razones”**. (p. 287).

No puede negarse que mares y océanos son fuente primordial de la vida en el planeta, no obstante, se cierne una gran amenaza sobre la supervivencia de los seres vivos que lo pueblan, lo que es un llamado de atención a tomar previsiones, porque toda la contaminación en aguas marinas se produce en la tierra, constándole la vida a más de un millón de aves y animales de distintas especies, aunado al costo que representa atender los daños a los paisajes marinos. Esta reflexión trae a colación las palabras de Cozar (2005), en cuanto a que **“los ecosistemas se degradan a nivel planetario, los recursos se agotan a la misma escala”**. (p.133)

Toda esta serie de situaciones y reflexiones esbozadas a través de los párrafos anteriormente expuestos, conducen a establecer como objetivo del presente artículo describir las islas de plástico y su vinculación ambiental en el Ecuador, inspirado el desarrollo del mismo, por la inquietud que surge en los habitantes del planeta, ante el menoscabo progresivo que sufre el medio ambiente, producto de acciones inconsciente de algunos grupos e industrias, que no se percatan que la naturaleza es una sola y que su horadación, requerirá largo tiempo para su recuperación y en algunos casos, algunas especies no tendrán la oportunidad de resurgir porque se han extinguido. La autora, para la redacción de este artículo se apoyó en una investigación de corte documental, a objeto de recolectar información que permitiera ilustrar la situación de peligro inminente que viven mares y océanos del planeta.

METODOLOGÍA

La metodología empleada para la realización de este artículo fue de corte documental. Según Piñango (2010), la investigación documental, es **“aquella cuya estrategia está basada en el análisis de datos, obtenidos de diferentes fuentes de información, tales como informes de investigaciones, libros, monografías y otros materiales informativos”**(p.56). La investigadora, se enfocó en la consulta de

distintos documentos, lo que conllevó a la construcción del conocimientos, producto de la actividad exploratoria, que permitió el llegar al descubrimiento de los distintos elementos que desembocarían en la posibilidad de explicar la realidad que generó el objeto de estudio y que mereció su desglosamiento para ahondar en el mismo.

De igual manera se consideró, el método de la hermenéutica jurídica, al respecto, Vélez & Galeano (2002), señalan que la hermenéutica es un enfoque que explicita el comportamiento, las formas verbales y no verbales de la conducta, la cultura, los sistemas de organizaciones y revela los significados que encierra, pero conservando la singularidad. Asimismo, indicaron que la hermenéutica está presente durante todo el proceso investigativo en la construcción, el diseño metodológico y teórico, así como en la interpretación y discusión de los resultados.

DESARROLLO

Hablar de los peligros que encierra los grandes lotes de basuras marinas y, particularmente, la acumulación de residuos plásticos, es enfocarse en una temática de gran preocupación y relevancia para el destino del planeta, ya que esta problemática, se erige en una de las situaciones ambientales, que denota grandes riesgos para la biodiversidad marina. De acuerdo con Veiga, et al. (2016), las fuentes de plásticos y microplásticos en el océano son muchas y variadas, siendo las principales entradas las terrestres (estimadas en un ochenta por ciento), con puntos calientes en zonas industrializadas o de mayor densidad de población. El resto de desechos plásticos proceden de los propios océanos y representan el veinte por ciento restantes.

La Secretariat of the Convention on Biological Diversity (2016), señala que la permanencia de los desechos marinos en la naturaleza puede afectar negativamente al ser humano, a la fauna marina, a los hábitats y a la economía de los sectores dependientes del mar. De esta aseveración se puede extraer la importancia de abordar los desechos plásticos que se acumulan en las aguas marinas convirtiéndose en las llamadas islas de plástico.

Ahora bien, las islas de plástico de acuerdo con Socas (2018), son **“extensas acumulaciones de basuras no biodegradables que debido al efecto de las corrientes se han ido agrupando hasta convertirse en lo que hoy en día conocemos como islas de basura”** (p.33). Lastimosamente, los plásticos se emplean hoy día con mucha frecuencia, sustituyendo a otros materiales, en distintos sectores de la dinámica del hombre.

Lamentablemente, este consumo, que podría denominarse como exagerado de objetos elaborados a partir del plástico, ha generado grandes volúmenes de desechos de los mismos, muchos de los cuales se quedan en tierra, pero un número significativo de ellos ingresan al océano anualmente, dando origen a las famosas islas de plásticos, que según Socas (2018), **“estas aglomeraciones**

de residuos plásticos se han formado por la acción de las corrientes y los vientos, junto al vertido de desechos y basuras sin control por parte de países más industrializados, que no son conscientes del daño que generan. Los residuos son arrastrados por las corrientes hacia los vórtices de los grandes giros oceánicos, donde se van agrupando y acumulando formándose las islas plásticas. Los desechos se van desintegrando por la acción de las olas, el viento y el sol, desencadenando la fragmentación en partículas más pequeñas y más dañinas para el medio". (p.34)

Vale decir entonces que estas islas de plástico están conformadas por una inmensa variedad de residuos de diferentes tamaños, donde se destacan miles de millones de fragmentos microscópicos que se van diseminando por todos los espacios marinos, pudiendo encontrarse tanto en el fondo como en la superficie del mar u océano. Lo realmente preocupante de este fenómeno, es que estos microplásticos se unen con el plancton, alimento primario de los espacios marinos, lo que lleva a los peces a consumirlo, para luego de alguna manera llegar a ser consumido por los humanos. Cabe señalar que de acuerdo con Kershaw, et al. (2011), en el fondo del mar los plásticos tardan más en descomponerse ya que prácticamente no hay incidencia de radiación UV y las temperaturas son más frías.

Esta situación de cúmulos de desechos plásticos puede ejemplificarse con datos emanados del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), donde se revela que en cada kilómetro cuadrado de océano se encuentran aproximadamente 46.000 fundas plásticas (bolsas plásticas). Cabe referir que, en razón a la persistencia de los materiales elaborados con plástico, es ineludible la presencia de estos en los mares y océanos del globo terráqueo. Actualmente puede mencionarse siete concentraciones de estos desechos, las cuales se originaron a causa de las corrientes oceánicas rotatorias llamadas giros oceánicos, que no son más que un gran sistema de corrientes circulares que tienen lugar a causa de patrones globales de viento y por las fuerzas creadas ante el movimiento rotario del planeta.

En lo que respecta al surgimiento o formación de las islas de basura o islas de plástico, que llevan consigo la amenaza latente de acabar con muchas especies de la vida marina, a la par que favorecen al cambio climático, y que son la consecuencia de años de verter desechos a las aguas marinas, provenientes de tierra firme y del tráfico marítimo. Actualmente se pueden hablar de siete islas que se encuentran diseminadas en distintos lugares del planeta, tal como lo menciona Trabucchi (2019), a continuación:

1. La isla de plástico del Mar de los Sargazos donde se observaron residuos tales como botellas, bolsas envases, contenedores, entre otros.

2. La isla de plástico del Mar de Barents, cerca del Círculo Polar Ártico. Es la isla de plástico más pequeña y nueva, donde se puede decir que la basura proviene del continente europeo, y de la costa este de América del Norte, que se desplazan a lo largo de las corrientes oceánicas hasta el norte de Noruega.

3. La isla de plástico del océano Índigo. Esta isla tiene una extensión de más de 2 km., con una densidad de 10.000 residuos por kilómetro cuadrado.

4. La isla de plástico del Atlántico Sur, se extiende por más de 1 millón de kilómetros cuadrados y se mueve por la corriente del Atlántico Sur. Situándose entre Sudamérica y el sur de África.

5. La isla de plástico del Atlántico Norte, es la segunda isla de plástico más grande, con una extensión aproximada de 4 millones de kilómetros cuadrados. Se destaca por poseer una alta densidad de residuos: hasta 200 mil por kilómetro cuadrado.

6. La isla de plástico del Pacífico Sur. Se encuentra frente a las costas de Chile y Perú, y presenta

una dimensión 8 veces más grande que Italia. Tiene una superficie de unos 2,6 millones de

kilómetros cuadrados y principalmente contiene microfragmentos de materiales plásticos.

7. La isla de plástico del Pacífico Norte. Está situada en el Océano Pacífico, entre California y el Archipiélago Hawaiano. Se destaca por ser la isla de plástico con mayor tamaño en el mundo. Ocupa un espacio aproximado de 700.000 hasta 10 millones de kilómetros cuadrados. Ocupa casi lo mismo que la Península Ibérica o Estados Unidos. La concentración máxima alcanza el millón de residuos por kilómetro cuadrado, un total de basura que oscila entre 3 y 100 millones de toneladas.

Los plásticos, además de las consecuencias sobre el medio ambiente, tienen un efecto directo evidente sobre los seres vivos, ya sea por ingestión, estrangulamiento, atrapamiento o toxicidad. El daño que ocasiona esta acumulación de desechos plásticos, es de alto impacto para tortugas, aves, peces y otros animales marinos, los cuales están amenazados de muerte, porque pueden quedar atrapados en la maraña de los objetos de la basura, o bien porque los consumen al confundirlos con alimentos. Coe & Rogers (1997), indican que muchos investigadores científicos clasifican las fuentes de la basura marina en dos categorías, terrestres o marinas, dependiendo del lugar donde se encuentre la fuente emisora.

Un punto a referir, es que en mares y océanos se encuentran billones de fragmentos de plásticos, que se les ha denominado microplásticos, los cuales son consumidos por la fauna marina, desencadenando una serie de efectos perjudiciales a estas especies, puesto que tienen contaminantes químicos, y al estar presente en los intestinos

producen daño, asimismo, no puede descartarse que esos contaminantes lleguen al cuerpo de las personas al consumir productos del mar. Lamentablemente, a pesar de tenerse conocimiento de estos desechos plásticos, no se han tomado medidas contundentes. Las resoluciones y decisiones adoptadas por la Asamblea del Medio Ambiente de las Naciones Unidas en su primera sesión el 27 de junio de 2014 se resumen en aumentar el conocimiento sobre la fuente y el destino de los microplásticos y sus efectos en la diversidad biológica, y proponer soluciones para abordar el problema (Organización de las Naciones Unidas, 2014).

Indiscutiblemente en la nación ecuatoriana, existen altos índices de contaminación, a pesar de los esfuerzos realizados para mejora en este aspecto, lo que incluye los derechos de la naturaleza determinado en la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional; Constituyente, 2008). Atendiendo al caso específico de los desechos de plástico, que han dado lugar a la formación de islas de basura o de plástico alrededor del Globo Terráqueo, es elemental tocar el punto de las islas Galápagos.

Es esencial, iniciar acotando que el archipiélago de Galápagos está ubicado aproximadamente a 1.000 km de distancia de las costas del Ecuador continental, en el océano Pacífico, comprenden un archipiélago con 8000 kilómetros cuadrados en islas y una reserva marina de 138.000 kilómetros cuadrados con 2017 especies que solo viven en este lugar. Está constituido por 13 islas mayores, 4 de ellas pobladas, y más de 200 islotes, rocas o islas menores, estas islas os pertenecen a Ecuador. Como dato importante, es menester indicar, que las islas Galápagos son la segunda reserva marina más grande del planeta y fueron declaradas Patrimonio Natural de la Humanidad en 1978 por el Comité de Patrimonios de la de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Partiendo de ello, es signo de preocupación la situación que presenta el archipiélago de Galápagos, donde se ha observado grandes cúmulos de desechos plásticos. Estos desechos proceden de las costas del continente americano, hasta llegar al archipiélago, generándose preocupación, puesto que los desechos plásticos están diseminados por todos los espacios de las Galápagos, encontrándose macro y microplástico en 13 islas y 30 sitios de campo, tanto en el mar como en la costa. Sin duda, el menoscabo de la naturaleza, arropa también áreas costeras que gozan de protección, por consiguiente, es necesario aunar esfuerzos a objeto de defender las áreas marinas de todo el planeta, sobre todo los santuarios de especies en peligro de extinción.

De la misma manera es motivo de intranquilidad, la recolección de botellas plásticas de bebidas, bolsas plásticas, cuerdas, redes de pesca u otros artículos empleados para la pesca, envases donde se coloca aceites de

motores para los botes y artículos que son de uso personal o para la limpieza de las casas. Indudablemente, esto es una muestra de la necesidad que existe de programar estrategias para la conservación del archipiélago, por ende, se amerita generar de forma inmediata formas de prevención, para que esta situación no se agrave y se llegue a afectar especies en peligro de extinción, que solo están en los Galápagos que, de no preservarse, es inminente su desaparición de La Tierra.

De igual forma, llama la atención que ciudades tan importantes del Ecuador como son Quito y Guayaquil, no tienen un programa efectivo para el manejo de desechos sólidos ni de reciclaje. Lo que conduce a reflexionar acerca de la importancia de la necesidad de generar planes para crear valores ambientales en la población, para con ello concienciar a las personas acerca del deterioro ambiental y que ello implica no solo la desaparición de la naturaleza sino también de la especie humana. Igualmente generar campañas educativas que fomenten la protección de mares y océanos, creando conciencia en el uso de materiales de plástico.

Es esencial traer a colación que existe en la nación ecuatoriana una serie de normas jurídicas destinadas a la protección del medio ambiente, dentro de las que se cuentan la Constitución de la República del Ecuador Ecuador. Asamblea Nacional; Constituyente, 2008).

Puede observarse como la Constitución de la República del Ecuador, establece una serie de preceptos en búsqueda de la protección y defensa de la naturaleza. A lo que se suma acuerdos internacionales en procura de ampliar este amparo, por lo que se arroga a la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar, que establece la obligación general de proteger y preservar el medio marino, así como la obligación de tomar todas las medidas necesarias para prevenir, reducir y controlar la contaminación del medio marino desde cualquier fuente, existen otros acuerdos jurídicamente vinculantes y relativos a la basura plástica marina y a los microplásticos.

Es muy claro los efectos nocivos que devienen de los desechos plásticos en mares y océanos, y en líneas generales, estos desechos proceden de la tierra, por consiguiente, uno de los aspectos a considerar sería el control de los espacios que se convierten en fuente primaria de ellos, lo que equivale entonces, es concentrar la atención en los vertidos de aguas provenientes de la lluvia, alivaderos, basura, vertidos ilegales, actividades industriales, medios de transportes, fibras de poliéster o acrílicos del lavado de ropa, entre otras. Lo que amerita un control para evitar que se sigan vertiendo estos materiales e incrementándose su concentración.

Asimismo, es pertinente, aumentar la eficiencia del uso de los productos de plástico, lo que equivale a reducir la utilización de estos, así como restringir su consumo innecesario, aunado al empleo de estrategias tales como la

extensión de la vida del producto pudiendo reutilizarlo, repararlo o restaurarlo. De igual manera, es viable incorporar plásticos biodegradables, al producir estos un impacto ambiental de menor escala, los cuales están elaborados de materiales provenientes de recursos renovables y también sintéticos derivados del petróleo.

El plástico es un material cuya salida al mercado, se remonta a inicios del siglo veinte, no obstante, en la actualidad, se encuentra en numerosos productos industriales y de consumo, de tal manera que se encuentra en la esfera de la actividad humana en todos sus rincones. Dentro de las peculiaridades que presentan los productos de plástico se puede comentar que su utilidad es indiscutible, además es un material muy durable en el tiempo, aunado a su bajo costo, convierte a este producto en un grave problema cuando se trata de su eliminación.

Las características anteriormente enunciadas, inciden en su elevada producción a nivel mundial, lo que anualmente se convierte en una impresionante cantidad de desechos de materiales de plásticos, generándose graves perjuicios al medio ambiente al estar en el por mucho tiempo dada su durabilidad, lo que lo convierte en un producto altamente contaminante, sobre todo cuando se adentra a los océanos, conformando grandes acumulaciones de plástico, dando lugar a la que se ha denominado las islas de plásticos, situación que a pesar de los graves perjuicios que ocasiona, es desconocida por la mayoría de las personas del planeta.

El fenómeno de la concentración de plásticos en aguas marinas y su consecuente daño, se inicia con la llegada de estos al mar por distintas causas, estos progresivamente se van fragmentando en el ambiente, y luego son ingeridos por diversas especies, al confundirlas con alimento, lo que en algunos casos culmina con la vida de estas especies, o en todo caso afectarles el organismo, o producirles serias heridas. Desafortunadamente, muchos animales están padeciendo los rigores del consumo de plásticos, dentro de los cuales se encuentran pájaros, tortugas, focas, leones marinos, ballenas y variedades de peces

Es realmente alarmante las extensiones de grandes fragmentos de plásticos, que se han ubicado en playas, mares y océanos, lo que produce daños significativos en la fauna marina, siendo esto de mucha gravedad, puesto que no se sabe ni su alcance, ni la manera de lograr la recuperación y regeneración de todos los ecosistemas afectados

CONCLUSIONES

Es evidente la necesidad de tomar medidas para frenar la contaminación de mares y océanos con desechos plásticos, y así evitar los graves daños que se están ocasionando a la fauna y flora marina, que indiscutiblemente redundan también en la especie humana. Y es que los enredos

que sufren los animales marinos, así como el consumo de los microplásticos, son hechos que desembocan en posibles asfixia o ahogamiento, lesiones físicas, malformaciones, problemas en la alimentación, o incremento de la posibilidad de ser atrapado.

De igual manera, es esencial tener presente que los desechos plásticos son llevados por las mareas, las corrientes o tormentas, y ese viaje a diferentes hábitats, y esto puede convertirse en el comienzo de su destrucción, al producir enormes daños en la biodiversidad del océano, por lo que hay que recordar, que muchos de estos espacios marinos, tales como los arrecifes de coral, los manglares, y praderas entre otros, son utilizados como áreas de reproducción o viveros para la mayoría de especies marinas.

En ese mismo orden de ideas, es básico también mencionar, que la existencia de desechos marinos, no solo afecta a la flora y fauna marina, ya que no puede obviarse los efectos nefastos en la economía, al alejar al turismo, al incidir negativamente en la producción y venta de frutos del mar, adicionalmente estos desechos pueden ocasionar daños a las embarcaciones. Además, puede producirles lesiones a las personas al causar heridas con estos desechos.

Definitivamente, este es un tema de gran actualidad y relevancia, por lo tanto, amerita la atención inmediata, puesto que implica la preservación de la vida en el planeta; llevando consigo la necesidad de sensibilizar a quienes lo habitan, como una forma de salvaguardarlo para las futuras generaciones. Por ende, la educación ambiental es una necesidad perentoria en todos los espacios ambientales, pues se requiere la adquisición de una conciencia conservacionista, al ser la única fórmula que va a permitir la recuperación de La Tierra.

Esta recomendación envuelve también la situación de las islas Galápagos, archipiélago que está sufriendo la inconsciencia de personas e industrias, que de no controlar los daños que se vienen originando en sus paisajes, desencadenará en la extinción de especies que solo habitan esos parajes, por lo que se requiere un cambio de conducta que revierta la indiferencia ante los daños ecológicos y haga renacer el interés por cuidar y conservar la naturaleza, pues solo de esta forma se podrá asegurar la permanencia del hombre en este planeta.

Es bien sabido la existencia de distintas normativas en pro de la defensa del ambiente, sin embargo, también es un hecho cierto su ineficacia, por consiguiente, es esencial crear mecanismos para la vigilancia y observancia de las leyes y en caso de su incumplimiento aplicar las sanciones respectivas.

Por otra parte, es elemental crear conciencia acerca de la importancia de defender el medio ambiente, lo que incluye mares y océanos, donde existe una incalculable riqueza en la flora y fauna marina.

Un punto de gran interés es el de educar a la sociedad civil para avivar la participación ciudadana en la lucha contra la mala práctica en el manejo de los desechos, por lo que es esencial fomentar los valores ecológicos desde la familia, la escuela y las distintas comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P., Calvo, F., Rodríguez, J., & Ramos, P. (2003). Residuos: Alternativas de Gestión. Universidad Salamanca.
- Castaneta, G., Gutiérrez, A., Nacaratte, F., & Manzano, C. (2020). Microplásticos: un contaminante que crece en todas las esferas ambientales, sus características y posibles riesgos para la salud pública por exposición. *Rev. Bol. Quim.*, 37(3).
- Coe, J., & Rogers, D. (1997). *Marine Debris: Sources, Impacts and Solutions*. Springer.
- Cozar, J. (2005). Principio de precaución y medio ambiente. *Rev. Esp. Salud Publica*, 79(2), 133-144.
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>
- European Commission Plastics. (2018). Reuse, recycling and marine litter. ICF Eunomia.
- Franceschi, R. B. (2011). Bolsas Plásticas: Re-Cycling, Re-Think, Rechange. https://eprints.ucm.es/13469/1/Roberta_Barban_Bolsas_Plasticas_72.pdf
- Galván, L., & Reyes, R. (2009). Algunas herramientas para la prevención, control y mitigación de la Contaminación ambiental. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 13(53), 287-294.
- Gómez, O., & Gómez, M. (2013). *Evaluación de Impacto Ambiental*. Ediciones mundi- prensa.
- Iñiguez, M. (2018). Estudio de la contaminación marina por plásticos y evaluación de contaminantes derivados de su tratamiento. Universidad de Alicante.
- Kalpakjian, S., & Schmid, S. R. (2002). *Manufactura, ingeniería y tecnología*. Pearson Educación.
- Kershaw, P., Katsuhiko, S., Lee, S., Samseth, J., & Woodring, D. (2011). *Plastic Debris in the Ocean*. UNEP.
- Molina, R., Gómez, W., & Lozado, C. (2021). *Contaminación marina por desechos plásticos en países del perfil costero del Pacífico Sur, 2016-2021*. *Pol. Con.*, 6(5), 458-478.
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). Informe de la Asamblea de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. PNUMA. https://digitallibrary.un.org/record/845762/files/A_71_25-ES.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2019). La contaminación destruye la salud y la economía. OMS. <https://poreclima.es/equipo/2656-graves-efectos-de-la-contaminacion-en-la-salud-y-la-economia>.
- Piñango, L. (2010). *Metodología trabajos y proyectos escolares*. Editorial Piancu.
- Rodríguez, V., Bustamante, L., & Mirabal, M. (2011). La protección del medio ambiente y la salud, un desafío social y ético actual. *Rev Cubana Salud Pública*, 37(4), 510-518.
- Secretariat of the Convention on Biological Diversity. (2016). *Convenio sobre la Diversidad Biológica*. UNEP.
- Socas, A. (2018). *Contaminación por residuos: Islas de Plástico*. Universidad de La Laguna.
- Trabucchi, M. (2019). Las 7 islas de plástico más grandes del mundo. <https://www.revistagq.com/noticias/articulo/7-islas-de-plastico-mas-grandes-del-mundo>.
- Veiga, J., Fleet, D., Kinsey, S., Nilsson, P., Vlachogianni, T., Werner, S., Galgani, F., Thompson, R., Dagevos, J., Gago, J., Sobral, P., & Cronin, R. (2016). *Identifying Sources of Marine Litter*. JRC Technical Report.
- Vélez, O., & Galeano, E. (2002). Investigación cualitativa. Estado del arte. Universidad de Antioquia. *Trabajo Social*, 16(16), 269-270.

11

PRODUCCIÓN DIVERSIFICADA
DE ALIMENTOS EN PATIO Y PARCELA PARA EL
AUTOCONSUMO FAMILIAR

PRODUCCIÓN DIVERSIFICADA

DE ALIMENTOS EN PATIO Y PARCELA PARA EL AUTOCONSUMO FAMILIAR

DIVERSIFIED PRODUCTION OF FOOD IN PATIO AND PLOT FOR FAMILY SELF-CONSUMPTION

Caridad Terry Espinosa¹

E-mail: ctespinosa@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6416-8035>

Maritza Hernández Castellanos¹

E-mail: mcastellanos@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7381-8140>

Minerva Almogueva Fernández¹

E-mail: malmogueva@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7430-8214>

Reina Evelyn Hernández Calzadilla¹

E-mail: rehernandez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0898-0870>

¹ Universidad Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Terry Espinosa, C., Hernández Castellanos, M., Almogueva Fernández, M., & Hernández Calzadilla, R. E. (2022). Producción diversificada de alimentos en patio y parcela para el autoconsumo familiar. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 104-111

RESUMEN

La seguridad alimentaria es cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico, social y económico a los alimentos suficientes, inocuos y nutritivos que satisfagan sus necesidades energéticas diarias y preferencias alimentarias para llevar una vida sana y activa. La agricultura familiar constituye uno de los primeros eslabones en la alimentación saludable, pues ella elimina el uso de agroquímicos perjudiciales para la salud. El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la producción diversificada de alimentos en patio y parcela para el autoconsumo familiar con prácticas saludables y sostenibles. Se desarrolló en un patio familiar del municipio Palmira en el período comprendido de marzo 2020- junio 2021 para ello se diagnosticó la biodiversidad de plantas en el patio y especies de animales presentes para diversificar. Se realizó una investigación del tipo no experimental, utilizándose métodos del nivel teórico e empírico. Como resultado el incremento en las producciones, aumento de la biodiversidad, mejora económica, social y ambiental con la aplicación de prácticas agrícolas y sostenibles en el patio familiar, que facilitaron la disponibilidad de alimentos sanos y nutritivos.

Palabras clave:

Biodiversidad, nutrición, frutas, ecológica, saludables.

ABSTRACT

Food security is when all people at all times have physical, social and economic access to sufficient, safe and nutritious food that meets their daily energy needs and food preferences to lead a healthy and active life. Family farming constitutes one of the first links in healthy eating, since it eliminates the use of agrochemicals that are harmful to health. The present study aimed to evaluate the diversified production of food in the yard and plot for family self-consumption with healthy and sustainable practices. It was developed in a family patio in the Palmira municipality in the period from March 2020 - June 2021, for which the biodiversity of plants in the patio and animal species present to diversify was diagnosed. An investigation of the no experimental type was carried out, using methods of the theoretical and empirical level. As a result, there was an increase in productions, an increase in biodiversity, economic, social and environmental improvement with the application of agricultural and sustainable practices in the family yard, which facilitated the availability of healthy and nutritious food.

Keywords:

Biodiversity, nutrition, fruits, ecological, healthy.

INTRODUCCIÓN

Una de las funciones de los seres vivos es justamente la necesidad de la alimentación, siendo ésta necesaria cubrirse mediante la incorporación de una dieta equilibrada, que permita cumplimentar con todos los nutrientes y proteínas que el cuerpo necesita para poder afrontar las exigencias energéticas cotidianas.

Dentro del contexto de la seguridad alimentaria, se tiene en cuenta que la agricultura familiar tiene la propiedad de generar alimentos saludables (Schiavoni, 2021). En sí, la agricultura familiar se caracteriza por la diversidad de alimentos que puede proveer en un territorio local (Manzanal et al., 2015).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, desde la Cumbre Mundial de la Alimentación (CMA) de 1996, la seguridad alimentaria a escala “de individuo, hogar, nación y global, se consigue cuando todas las personas, en todo momento, tienen acceso físico y económico a suficiente alimento, seguro y nutritivo, para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias, con el objetivo de llevar una vida activa y sana”.

La agricultura familiar es una forma peculiar de actividad agrícola presente en América Latina Schneider (2012). Se considera que representa cerca del 75 % del total de las unidades productivas de esa región y que, en algunos países, la cantidad puede llegar a más del 90 % (Organización de las Naciones Unidas- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2013).

En el contexto del Año Internacional de la Agricultura Familiar se elaboró un concepto: *“La agricultura familiar (AF) es una forma de organizar la agricultura, la ganadería, la silvicultura, la pesca, la acuicultura y el pastoreo, administrada y operada por una familia y, sobre todo, que depende del trabajo familiar. La familia y la granja están vinculadas, evolucionan y combinan funciones económicas, ambientales, sociales y culturales”*. (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2013).

La agricultura familiar es la forma predominante en la producción de alimentos, y en Cuba ha sido una estrategia encaminada a sortear no pocos obstáculos, en su mayoría relacionados con la sustitución de importaciones y el difícil acceso a recursos e insumos vitales para el desarrollo agropecuario. La agricultura familiares una de las opciones dentro del amplio espectro de desarrollo, con ella se articulan varios factores que le dan vida a la comunidad y que en la Isla encuentran su equivalencia en el Movimiento de Agricultura Urbana y Suburbana, un programa que ejecuta el Ministerio de la Agricultura donde los pequeños productores, los circuitos de producción y consumo a nivel local, así como la recuperación de cultivos tradicionales desempeñan un papel importante en la seguridad alimentaria.

Uno de los principios centrales de la agroecología es manejar de forma holística los sistemas agrícolas, y para lograrlo es indispensable trascender la visión reduccionista imperante en las ciencias agrícolas convencionales (Funes, 2016). En la agroecología es necesario disponer de herramientas prácticas que permitan evaluar situaciones agrícolas sistémicamente, así como de la funcionalidad de los componentes de la biodiversidad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2018), refiere que la biodiversidad es crucial para la seguridad alimentaria, la nutrición y es necesaria para producir sosteniblemente suficientes alimentos nutritivos de cara a desafíos tales como el cambio climático, el crecimiento poblacional y los cambios en la alimentación de las personas, siendo imprescindible los ecosistemas agrícolas, el mantenimiento de la diversidad biológica tanto para la producción de alimentos como para conservar los servicios ecológicos necesarios para sostener la vida y los medios de subsistencia.

La biodiversidad está formada por todas las especies existentes que interactúan dentro de un ecosistema; en estos últimos años, los científicos han comenzado a darle mayor importancia al papel que desempeña la biodiversidad en el funcionamiento de los sistemas agrícolas, considerando que es precisamente el principio fundamental de la agricultura sostenible (Vergara, 2017).

Los índices de diversidad estiman la diversidad que existe en una comunidad de acuerdo al número de especies existentes, el número de individuos de cada una de las especies y su distribución en el espacio evaluado. Los índices de diversidad son herramientas matemáticas sencillas que permiten evaluar la composición de los diferentes individuos que están presentes en una comunidad, involucran en sus análisis la estructura de las comunidades o riqueza de especies (Milián, et al., 2018).

En Cuba numerosas fincas han implementado agroecosistemas diversificados, integrados, sustentables y manejados con recursos locales, con fuentes alternativas de energía y un mínimo uso de insumos (Funes, 2016) lo cual se ha convertido en una prioridad en los últimos años. Es por ello, que el estudio de sistemas biodiversos y su potencial se identifica como un aspecto necesario de una agricultura sostenible.

Por todo lo anterior el objetivo de este estudio evaluar la producción diversificada de alimentos en patio para el autoconsumo familiar con prácticas agrícolas y sostenibles en un patio familiar, ubicado en la vivienda Colón 104, en el municipio de Palmira.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo se realizó en un patio familiar, vivienda ubicada en la zona urbana Palmira Sur es un patio con un área de 0,97 hectáreas (ha), en el período marzo

2020- junio 2021. Una investigación no experimental, se realizaron encuestas a vecinos que siempre han vivido en la cuadra para desarrollar una adecuada caracterización en cuanto a la biodiversidad.

Se hizo un recorrido por todo el patio para el diagnóstico y distribución de las plantas para cuantificar las plantas por su nombre común y científico, así como el número de individuos de todas las especies de plantas presentes y especies animales.

1. Clasificación de las especies vegetales por grupos funcionales

Para la clasificación de las especies vegetales se tuvo en cuenta su funcionalidad, de sus características botánicas. En el caso de las especies que tienen más de una, se organizaron por su interés o uso principal. La clasificación se realizó mediante consulta de bibliografía. Se citan autores para las diferentes clasificaciones (Asociación Cubana de Técnicos Agrícolas y Forestales, 2017).

Inventario de especies animales.

Se realizó un conteo físico de los individuos, por su nombre vulgar y científico, razas, por tratarse de un reducido número de especies comunes, para su clasificación, se empleó la comunicación personal con especialistas.

Se calculó el índice de riqueza de especies como **Índice de Margalef (D_{Mg})**: Para los efectos del trabajo se evaluaron los indicadores de biodiversidad que definen la riqueza específica y la diversidad. Para el cálculo se emplearon los métodos citados por Moreno (2001) y se aplicaron las siguientes fórmulas y postulados: La riqueza específica (S) basada únicamente en el número de especies de plantas y animales presentes mediante la fórmula.

$$D_{Mg} = (S - 1) / \ln N.$$

Dónde **S** es el número total de especies presentes, **N** es el número total de individuos por especies monitoreadas en el recorrido.

2. Aplicación de prácticas agroecológicas desarrolladas en el patio familiar en el período 2020-2021 (Funes, 2016)

Para la propagación se utilizaron enraizamientos naturales (<https://www.youtube.com>)

- » Miel: en 200 mL se introdujeron las estacas de yuca y rosas a propagar
- » Sábila: se pelo y el gel se le agregó a 300 mL de agua lluvia y se dejaron por 15 minutos.
- » Desechos de café: cinco cucharadas de café en 1L de agua hervir durante cinco minutos, dejar enfriar y colar.
- » Cáscara de plátano: hervir cáscara de plátano maduro.
- » Moringa: macerar las hojas, luego colocarlas en un paño exprimir y obtener el jugo obtenido vaciarlo en un recipiente y colocar los esquejes durante 20 minutos.

En el Manejo Agroecológico Plagas (MAP) la colocación de trampas caseras en los árboles de guanábana para capturar los adultos de moscas de la fruta y liberaciones de *Tetrastichus howardi* (Olliff).

Para las trampas se utilizaron botellas desechables transparentes de refresco con 1 500 mL de capacidad (1 botellas de refresco); después de lavarlas se realizaron tres agujeros equidistantes de 1 cm de diámetro a 10 cm de su base y se pintaron de color amarillo, desde su base hasta de 12 cm de altura, área ocupada por 250 mL de solución o atrayente alimenticio (5 cm) más los 7 cm restantes. Se colocó un gancho de alambre galvanizado N° 14 (2.2 mm) de 30 cm de longitud, para facilitar su instalación y revisión correspondiente, adaptado de la metodología descrita por Gil & Quiñonez (2011).

Preparación de los atrayentes.

Jugo de mango sin bórax (JM).

Para la elaboración del atrayente de mango (*Mangifera indica* L), se mezcló 130 gr de fruta fresca licuada (52 % del preparado), + 120 mL agua (46 %) adaptado de Figueredo (2021).

Se realizaron podas de saneamiento en los árboles de mayor edad y follaje.

3. Evaluación de los resultados económicos, ecológicos y sociales en el período 2021

Económicos: Se tuvo en consideración los procedimientos utilizados en la empresa Acopio municipio Palmira donde pesan las cajas vacías, las cajas plásticas miden largo 49 cm, ancho 32 cm y alto 24 cm; las cajas de madera miden largo 50 cm, ancho 31 cm y alto 24 cm.

Procedimiento: Se pesó la caja vacía donde la caja plástica con un peso de cuatro libras y la caja de madera un peso de seis libras, se tomó un total de 16 cajas con productos se restó el peso de la caja vacía, ese resultado se dividió por 46 Kg. Para el plátano se desmano, se realizó el mismo procedimiento. Solo se cuantificó la producción de *Persea americana* Mill (aguacate), *Mangifera indica* L.(mango), *Musa ABB* (plátano)..

Ecológicos: para este aspecto se tomó en cuenta el aprovechamiento de los recursos naturales, efecto ambiental y la disminución del nivel de contaminación derivados de las prácticas agroecológicas aplicadas y observaciones realizadas.

Sociales: en este caso se evaluó la disponibilidad de los alimentos para el autoconsumo familiar, participación de la mujer elevación del nivel de vida y el nivel de satisfacción personal

RESULTADO Y DISCUSIÓN

En el diagnóstico realizado se contabilizaron un total de 250 ejemplares pertenecientes a plantas por grupos

funcionales frutales, hortalizas y condimentos, viandas, medicinales, ornamentales árboles y arbustivas, agrupadas en 25 familias, 48 géneros y 48 especies. Estos resultados son inferiores a los planteados por Vargas et al. (2016), en agroecosistemas del municipio de Minas, Camagüey.

Para el caso de las plantas frutales se contabilizaron un total de 81 especies ubicadas en 19 familias donde hay mayor representación en Anonaceae con (12) especies, Rubiáceae y Caricaceae con 11 especies, la Anacardiaceae, Musaceae con nueve especies cada una. Dentro de las especies frutales más comunes están *Coffea arabica* (L) (café), *Carica papaya*. (L) (fruta bomba), *Mangifera indica* L (mango) y *Musa ssp* (plátano), las de menor representatividad *Melicoccus bijuga* Jacq (mamoncillo) y *Passiflora laurifolia*, Lin. (maracuyá) (tabla 1). Es importante señalar que, dentro de las especies frutales registradas en el patio son para la alimentación humana. Estos resultados son superiores a los logrados por (Gonzales et al., 2020) en fincas urbanas del municipio Camagüey.

Tabla 1. Especies de frutales en el patio familiar.

Nombre común	Nombre Científico	Cantidad de individuos
Mango	Mangifera indica L.	9
Cafeto	Coffea arabica L	11
Papaya o fruta bomba	Carica papaya L.	11
Aguacate	Persea americana Mill.	7
Plátano Fruta	Musa acuminata Colla	3
Plátano burro	Musa ABB	6
Naranja agria	Citrus aurantium L.	2
Limón criollo	Citrus limonum (L.) Burm. F.	1
Guanábana	Annona muricata L.	7
Chirimoya	Annona reticulata L.	5
Coco	Cocus nucifera L.	5
Guayaba	Psidium guajaba L.	6
Cereza o acerola	Malpighiapunicifolia, L	1
Mamoncillo	Melicoceabijuga, Lin	1
Piña	Ananas comosus (L.) Merr	2
Maracuyá	Passiflora laurifolia, Lin.	1
Mamey colorado	Calcarpum mammosum,(L) Pierre	3

Para el caso de las hortalizas y condimentos frescos se diagnosticaron siete especies, que representan el 30,4 %, hay mayor representación en *Allium porrum* (ajo puerro) (34), *Zingiber officinale* (Rosca) (jengibre)(34) con propiedades medicinales. Las especies con menor representación *Spinacia oleracea* (espinaca), *Rosmarinus officinalis*, Lin. (Romero) y *Mentha nemorosa* (hierva buena) con tres y una.

Este estudio concuerda con Parrada & Jeffers (2020), los seres humanos se ocupan de alimentarse para desarrollar las tres funciones básicas del cuerpo: energía, estructura y el funcionamiento como sistema de defensa para las gripes. Las hortalizas que se cultivan en el patio aportan parte de estos requisitos. No son muy altas en carbohidratos son bajas en grasas, por lo que sirven para dietas, pero altas en vitaminas.

Las viandas diagnosticadas que representa el 52,5 % hay mayor representatividad en *Colocasia esculenta*, Schott (malanga) con 13 individuos, seguido de *Manihot esculenta* Crantz (yuca) con ocho individuos

Las plantas medicinales son alternativas que se tienen en cuenta en la cultura familiar, ellas se consumen en forma de infusión, té, analgésicos, antiinflamatoria, debido a ellos son plantas que no faltan en un patio familiar, en el diagnóstico se contabilizaron 25 especies que representan 10 % las de mayor representatividad *Aloe barbadensis* (L) (sábila) y *Rhoeo discolor* (L'Herit) Hance (cordobán) y en menor *Chamaemelum americanum* (L)(manzanilla), *Justicia pectoralis* (tilo), *Morinda citrifolia* L)(noni), *Didymaea alsinoides* (quita dolor) cada una con una especie.

Al diagnosticar las plantas ornamentales en la biodiversidad del patio se diagnosticaron 45 especies que representan el 18 % con respecto a toda la biodiversidad del patio familiar, *Apuntia spp* Mill (cactus) son los más representativos con un 26,6 %, seguido de *Nephrolepis exaltata* (helecho común) y *Scindopsus aureus* (malanguita) con un 8,8 % cada una. Los de menor representatividad *Crotons variegatum* (croto), *Annana comosus* (piña de jardín), *Chlorophytum comosum* (cinta), *Euphorbia milii var.* (Corona de cristo) cada una con una especie.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Salmón et al. (2012), al evaluar los componentes de la biodiversidad. En este estudio las plantas ornamentales forman parte de la biodiversidad del patio familiar, ellas mejoran la ambientación, además las especies florística contribuyen a la polinización.

Las especies de árboles, repelentes y atrayentes de insectos se incrementaron en menor proporción a pesar de la importancia que tienen para el control de plagas y enfermedades. En el patio representan el 0,9 % de todas las especies en el patio familiar.

En encuesta realizada a los vecinos de la cuadra solo existían árboles de *Cedrela odorata L* (cedro) y uno de mango, el cedro nace de forma natural en el patio, además es repelente a la *Anastrepha suspensa* (Loew) (mosca de la fruta).

El *Euphorbia lactea* Haw (cardón) que se introdujo desde el comienzo de siembra en el patio como cerca viva Según Vázquez (2010), las cercas vivas pueden tener otros aportes, como suministrar alimentos cuando está integrada por frutales, también pueden estar compuestas por plantas para preparados botánicos en el caso de que tenga integrada plantas con propiedades biocidas, entre otras. También contribuye a atenuar las corrientes superficiales de aire y retener la humedad relativa en el patio familiar.

Especies de animales en el patio familiar

A iniciar el estudio en el año 2020 en el patio existía una gallina, a finales de año se sumaron dos especies de animales aves (*Gallus gallus*) y porcinos (*Sus scrofa*). En el 2021 se incrementó a un 70 % las aves, dos gallinas, cuatro pollos y 60 % en porcinos corresponde el mayor número a la especie porcina (Figura 1).

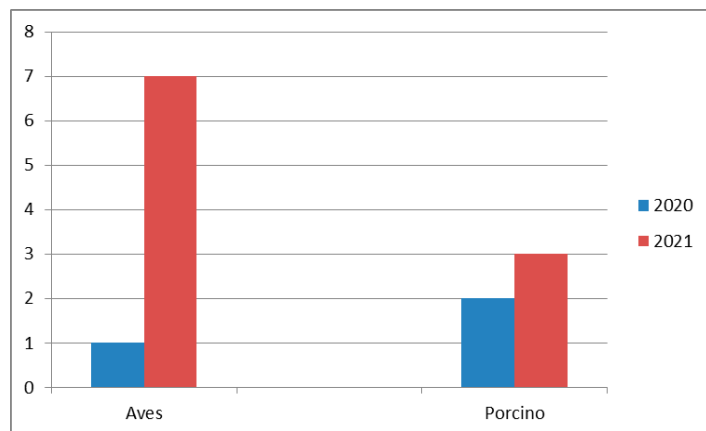


Figura 1. Especies de animales en el período evaluado.

La producción de especies como hortalizas, raíces y tubérculos, aves de corral, musáceas, frutales, plantas

medicinales y especies nativas en patio y huertos comunitarios ecológicos llevan como primer objetivo diversificar y fortalecer la dieta de las familias.

Índice de biodiversidad

En el diagnóstico de la diversidad de especies presente en el patio familiar se calculó la biodiversidad presente por el índice de Margalef, con resultados de un índice 9.6 considerado bueno, resultado que coincide con lo planteado por Blanco et al. (2014), y que ratifica la elevada diversidad de la finca objeto de estudio. Ello también demostró el desequilibrio observado entre el número de especies presentes en el patio y el número de individuos por especie, donde se observó una sola especie.

Estos datos son superiores a los obtenidos por Concepción (2012), en fincas del municipio de Cienfuegos, con indicadores entre 3,08 y 4,56 en los autoconsumos y escuelas.

Los resultados obtenidos en familias, géneros y especies son superiores a los índices de riqueza específica con 33 especies, 30 géneros y 19 familias (Valdés, et al., 2018).

2. Aplicación de prácticas agroecológicas desarrolladas en el patio familiar en el período 2020-21 dada por Funes (2016)

En estas prácticas agroecológicas con productos naturales miel, sábila, moringa y con el jugo obtenido se vació en un recipiente y se colocaron durante 20 minutos para enraizamientos 20 esquejes de rosas, 12 yucas, se logró el 95 % de brotación, siendo efectiva para ser utilizada en la propagación de cultivo en patios familiares.

Con la utilización de trampa en los árboles de guanábana se logró que el 85 % de los frutos llegaran a la madurez botánica sin llegar a momificar por la presencia de la mosca frutera, coincide con lo planteado por Díaz & Castrejón (2012), señalan que los componentes volátiles de los frutos generan una respuesta mayor en insectos polívoros que en insectos oligóvoros.

La autora concuerda que la producción de alimentos en patios y huertos comunitarios, está basada en los principios fundamentales de la agroecología (Gómez et al., 2017).

3. Evaluación de los resultados económicos, ecológicos y sociales en el período 2021

Económicos

Las producciones aumentaron con respecto al año 2020, ver tabla 2 lo que conllevó un ahorro en el hogar. Se cuantifica la fruta de guanábana por los niveles bajos de cosechas el incremento de las cosechas en el período 2021, al cuantificar los productos y el ahorro que representó.

Tabla 2. Producción de frutas en toneladas.

Producto	Mango	Aguacate	Plátano	Guanábana
2020	2 t	-	½ t	10 u
2021	3 t	½ t	2 t	15 u

Ecológicos: cero aplicaciones de agroquímicos y su uso y manejo son adecuados, por tanto, no se contaminan suelos y aguas y se cuida la biodiversidad, los alimentos producidos dieron garantía a la familia, porque son sanos y aptos para el consumo por estar libres de contaminantes.

Social: Aumento de opciones de alimentación, una elevada participación de la mujer, se elevó las condiciones de vida y el nivel de satisfacción personal, embellecimiento del entorno, se compartió la producción con vecinos del patio familiar.

CONCLUSIONES

La evaluación de las especies diagnosticada por grupos funcionales, arrojó como resultado la existencia de una alta diversidad y abundancia de las especies vegetales, no así en especies animal.

Aplicar prácticas agrícolas facilitaron la disponibilidad de alimentos sanos y nutritivos que se revierten en aumento de la biodiversidad, mejora económica, social, ambiental y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Cubana de Técnicos Agrícolas y Forestales. (2017). Nombres científicos y comunes de cultivos. ACTAF.

Blanco, D., Suárez, J., Funes-Monzote, F. R., Boillat, S., Martín, G. J., & Fonte, L. (2014). Procedimiento integral para contribuir a la transición de fincas agropecuarias a agroenergéticas sostenibles en Cuba. *Pastos y Forrajes*, 37(3), 284-290.

Concepción, I (2012). Indicadores de biodiversidad vegetal de unidades de producción agrícola de la provincia de Cienfuegos. (Tesis de Grado). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.

Díaz, F., & Castrejón, V. (2012). El papel de los semioquímicos en el manejo de las moscas de la fruta Diptera: Tephritidae. El Colegio de la Frontera Sur.

Figueredo, M. (2021) *Evaluación* de atrayentes alimenticios en trampas rústicas en la captura de moscas de la fruta en el municipio de Cumanayagua. (Tesis de Especialidad). Universidad Cienfuegos.

Funes, F. (2016). Actualidad de la agroecología en Cuba. *Avances de la Agroecología en Cuba*. EEPF Indio Hatuey.

Gil, J. L., & Quiñonez, S. (2011). Sustratos Alimenticios utilizados en el monitoreo de *Anastrepha* spp. en Naranja (Citrus sinensis L. Osbeck) cv. Valencia en Tingo María. *Investigación y Amazonía*, 1(2), 108-114.

Gómez, F., Ríos, L., & Eschenhagen, L. (2017). Propuesta de unos principios generales para la ciencia de la agroecología: una *reflexión*. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 212-219.

Manzanal, M., Arzeno, M., Villareal, F., González, F., & Ponce, M. (2015). Agricultura familiar y soberanía alimentaria: diversidades territoriales de las políticas públicas en Misiones y Buenos Aires. *Eutopía Revista de Desarrollo Económico Territorial*, 6, 11-24.

Milián, I., Sánchez, I., Wencomo, B., Ramírez, W., & Navarro, M. (2018). Estudio de los componentes de la biodiversidad en la finca agroecológica La Paulina del municipio de Perico, Cuba. *Pastos y Forrajes*, 14(1).

Organización de las Naciones Unidas- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2013). *Perspectivas de la agricultura y del desarrollo rural en las Américas. Resumen Ejecutivo*. CEPAL, FAO, IICA/IIICA. <http://repiica.iica.int/docs/b3165e/b3165e.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2013). *The state of food insecurity in the world: the multiple dimensions*. FAO. <https://reliefweb.int/report/world/state-food-insecurity-world-2013-multiple-dimensions-foodsecurity>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2018). Mensajes principales en agricultura sostenible y biodiversidad: un vínculo indisoluble. FAO. <http://www.fao.org/3/a-i6602s.pdf>

Parrada, Y., & Jeffers, D. (2020). *Técnicas agroecológicas para la producción comunitaria de hortalizas, desde una perspectiva responsable*. *Revista Monteverdia*, 13(2).

Salmón, Y., Funes, R., & Martín, O. (2012). Evaluación de los componentes de la biodiversidad en la finca agroecológica «Las Palmitas» del municipio Las Tunas. *Pastos y Forrajes*, 35(3), 321-332.

Schiavoni, G. (2001). Economía del don y obligaciones familiares: los ocupantes agrícolas de misiones y el debate Farmer-Campesino. *Desarrollo Económico*, 41(163).

- Schneider, S. (2012). La construcción del concepto de agricultura familiar en América Latina. (Ponencia). // **Taller de Expertos sobre Agricultura Familiar**. San Salvador, El Salvador.
- Vargas, B., Candó, L., Pupo, Y., Ramírez, M., Escobar, Y., Rizo, M., & Vuelta, D. (2016). Diversidad de especies vegetales en fincas de la agricultura suburbana en Santiago de Cuba. *Agrisost*, 22(2), 1-23.
- Vázquez, L. (2010). Manejo de plagas en la agricultura ecológica. *Boletín fitosanitario*, 15(1).
- Vergara, R. (2017). La importancia en el funcionamiento de los agroecosistemas: caso floricultura. *Metroflor*. <http://www.metroflorcolombia.com/la-importancia-de-la-biodiversidad-en-el-funcionamiento-de-los-agroecosistemas-caso-floricultura/>

12

ANÁLISIS COMPARATIVO
DE MODELOS DE EVALUACIÓN DE UNIVERSIDADES EN
AMÉRICA LATINA

ANÁLISIS COMPARATIVO

DE MODELOS DE EVALUACIÓN DE UNIVERSIDADES EN AMÉRICA LATINA

COMPARATIVE ANALYSIS OF EVALUATION MODELS OF UNIVERSITIES IN LATIN AMERICA

Vladimir Sancho Zurita¹

E-mail: vladimir_sancho@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-2100>

Ximena Crespo Nuñez²

E-mail: xcrespo@udet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9622-089X>

¹ Consultor Independiente. Ecuador.

² Universidad de Especialidades Turísticas. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sancho Zurita, V., & Crespo Nuñez, X. (2022). Análisis comparativo de modelos de evaluación de universidades en América Latina. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 112-117.

RESUMEN

Muchos son los procesos que se han desarrollado en América Latina con el fin de mejorar la calidad de la educación superior. Han existido modelos cualitativos y cuantitativos, que en un inicio han servido como base para procesar la información generada por las instituciones de educación superior, factores que en definitiva han ayudado a mejorar en la generación de procesos de mejoramiento continuo, control y evaluación del nivel de calidad universitario, medio para la rendición de cuentas entre otros. En el presente estudio, se observó que las dimensiones utilizadas por los diferentes sistemas de educación superior prácticamente son los mismos a evaluar, es decir están basados en los elementos sustantivos de la educación superior: docencia, investigación, interacción social, gestión institucional. Además, utilizan la autoevaluación, como herramienta de diagnóstico, la evaluación por pares para el desarrollo de la evaluación externa, y sistemas informáticos para la recopilación de información y procesamiento de esta.

Palabras clave:

Procesos, gestión, calidad, evaluación, cooperación, transparencia, dimensiones.

ABSTRACT

There are processes that have been developed in Latin America to improve the quality of higher education. There have been qualitative and quantitative models, which at the beginning have served as a basis for processing the information generated by higher education institutions, factors that have helped to improve the generation of continuous improvement processes, control, and evaluation of the level of university quality, a means for accountability, among others. In the present study, it was observed that the dimensions used by the different higher education systems are the same to be evaluated, that is, they are based on the substantive elements of higher education: teaching, research, social interaction, institutional management. In addition, they use self-assessment as a diagnostic tool, peer assessment for the development of external assessment, and computer systems for information gathering and processing.

Keywords:

Processes, management, quality, evaluation, cooperation, transparency, dimensions.

INTRODUCCIÓN

Los gobiernos de los países de América Latina se han comprometido con esas exigencias educativas, de asegurar la calidad de la educación superior, pero existen circunstancias que no permiten este cumplimiento, por lo que la tal demandada calidad de la universidad ha quedado como un principio dentro de las universidades. Según la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018).

La evaluación diagnóstica que se realiza en los distintos procesos educativos con el fin de establecer el nivel de conocimientos que tiene un estudiante se considera un ejercicio de autoevaluación, similar al que utilizan las universidades para evaluar el nivel de desarrollo, considerando seis dimensiones: desarrollo institucional, docencia, investigación, difusión y extensión, apoyo administrativo, e infraestructura académica.

En el Ecuador se inician los procesos de evaluación y acreditación, con la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA). A través de este se desarrolla un modelo de evaluación cualitativo, que evalúa cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, vinculación con la comunidad y gestión administrativa.

Las cuales estaban constituidas por ámbitos que articulaban los procesos universitarios, y que para su análisis y valoración debían considerar los recursos y los resultados. Estos ámbitos en el contexto de la Guía de Autoevaluación Institucional del CONEA fueron:

Misión y Plan Institucional, Administración y Gestión, Presupuesto, Recursos Financieros, Bienestar Universitario, Docencia y Formación de R.R.H.H., Investigación Científica y Tecnológica, Interacción Social e Impacto Institucional. Que se agruparon en 21 características y 110 estándares de calidad, a evaluarse en 179 indicadores (Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2003).

Posterior a lo antes mencionado se crea el CEACES y luego cambia de nombre, al denominado Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), dicho organismo emite el último modelo de evaluación en el 2019, dirigiendo su evaluación a los parámetros sustanciales de: a) docencia, b) investigación, c) vinculación y d) condiciones institucionales. A través de la planificación, reglamentación, procedimientos, ejecución y resultados.

De manera similar el Ministerio de Educación Superior (MES) de la República de Cuba, buscando velar siempre por la calidad de la educación superior, dirige su modelo de evaluación a los parámetros de: recursos humanos, la base material disponible y la gestión del proceso de formación (Horruitiner Silva, 2007).

Siguiendo esta corriente de mejoramiento continuo de las universidades en América Latina en el año 2006, se creó, por vez primera, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, del Perú; en la actualidad el modelo se dirige en cuatro dimensiones que se dividen a su vez en 12 factores:

Dimensión 1: Gestión estratégica. Se divide en tres factores: Planificación del programa de estudios, Gestión del perfil de egreso y aseguramiento de la calidad.

Dimensión 2: Formación integral. Dividido en cinco factores: proceso enseñanza aprendizaje, Gestión de los docentes, Seguimiento a estudiantes, Investigación, Desarrollo tecnológico e innovación, Responsabilidad social universitaria.

Dimensión 3: Soporte institucional. Tiene tres factores: Servicios de Bienestar, Infraestructura y soporte, Recursos Humanos.

Dimensión 4: Resultados. Tiene un único factor que es Verificación del perfil de egreso.

Para el 2016, los 12 factores en los que se basó el modelo de calidad se subdividieron, finalmente, en un total de 34 estándares a ser evaluados (Sevillano, 2017). El proceso de evaluación en Chile considera cinco áreas de evaluación: 1. Gestión institucional, 2. Docencia de pregrado, 3. Docencia de postgrado, 4. Investigación, 5. Vinculación con el medio (Barra, 2019).

El CONEAU que es el organismo que evalúa a las universidades argentinas, dentro de su modelo ha considerado las funciones: docencia, investigación y extensión y en el caso de las universidades nacionales, también la gestión institucional.

En Brasil, el modelo de evaluación considera 10 dimensiones: misión y plan de desarrollo institucional; política para enseñanza, investigación, postgrado, extensión y sus formas de organización; responsabilidad social; comunicación con la sociedad; políticas de personal; organización y gobierno; infraestructura física; planificación y evaluación; políticas y estrategias de atención a estudiantes; sustentabilidad financiera (Dias, 2007).

La Universidad colombiana dentro de su modelo incluye los 3 elementos sustantivos de la educación superior: docencia, investigación, proyección social, alineadas dentro del currículo de cada carrera. Bienestar institucional, Internacionalización, Gestión institucional, aseguramiento de la calidad, son funciones que complementan de manera transversal el desarrollo de las funciones sustantivas (Varelo, 2003).

Para el año 2019, la universidad colombiana se evaluaba en base a principios básicos para el cumplimiento del mejoramiento continuo, los cuales son: Desarrollo académico, Pertinencia y coherencia, Organización y gestión de recursos, Proceso de autoevaluación eficiente, Desarrollo

institucional integrado, Evaluación de la calidad académica, Estudiantes. En base a estos principios se evalúa procesos académicos, procesos administrativos, manejados en el ciclo PHVA (CESU, 2020).

En Venezuela es utilizado el modelo V, que incluye evaluación – planeación – acción – evaluación integrativa), que incluye a todos los componentes del proceso educativo en sus diferentes dimensiones: Nano (docentes, estudiantes, autoridades); Micro (docencia, vinculación); Meso (programas educativos); Macro (universidades) y Mega (sistemas de educación superior). El modelo V fue diseñado en particular para la educación superior y está acorde para América Latina, porque considera la *“amplitud, diversidad y complejidad de sus instituciones y sistemas educativos respetando su autonomía y libertad académica”* (González, 2011)

DESARROLLO

El análisis que se realizó en este estudio es de tipo cualitativo, con el fin de ir identificando las características de cada modelo en los países escogidos. Para este análisis previamente se identificó cada uno de los modelos de diferentes países, que tienen procesos de evaluación y acreditación entre estos: Argentina, Chile, Perú, Ecuador, Colombia, Brasil, Costa Rica, Cuba.

Con los parámetros que evalúa cada modelo, se procedió a comparar cada uno de ellos, y obtener las similitudes, diferencias existentes, ventajas y desventajas, así como también los resultados obtenidos en la aplicación de cada uno de ellos.

Todos los países considerados, de alguna manera han decidido evaluar las funciones fundamentales de la educación superior como son Docencia, Investigación, Vinculación con la comunidad, y Gestión administrativa. Cada uno de sus modelos tienen sus especificidades como por ejemplo el CNA de Colombia evalúa: Desarrollo académico, Pertinencia y coherencia, Organización y gestión de recursos, Proceso de autoevaluación eficiente, Desarrollo institucional integrado, Evaluación de la calidad académica, Estudiantes, Visibilidad nacional e internacional, Investigación y creación artística, Egresados e impacto sobre el medio.

En la evaluación de universidades realizada en el 2019 en Ecuador, a más de considerar las funciones fundamentales, también se evaluaron lo que se llamaron estándares proyectivos: Articulación y sinergias entre funciones sustantivas y entre disciplinas, Uso social del conocimiento, Innovación, Internacionalización, Bienestar universitario, Inclusión y equidad, Interculturalidad, diálogo de saberes y sostenibilidad ambiental (Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2019).

Estos estándares proyectivos aún no fueron considerados como obligatorios, y en la actualidad las universidades

han incluido en sus planes estratégicos y de mejora, para una nueva evaluación.

En lo que se refiere a los procesos de evaluación de las universidades en Cuba, se considera dentro de los parámetros de investigación lo siguiente: investigación básica, investigación aplicada y desarrollo experimental.

Así como también para el desarrollo de la gestión del conocimiento, es utilizada toda la infraestructura del gobierno cubano, como son fábricas, industrias, y demás tecnología existente.

Para la evaluación externa, la mayoría de los países utilizan pares evaluadores, expertos en las funciones sustantivas de la Universidad, previo a esto las universidades deben implementar procesos de autoevaluación, en el que se incluyen a la comunidad tanto interna como externa con el fin de diagnosticar y medir sus indicadores y obtener el desfase existente con los estándares de calidad.

Algunos países utilizan pruebas de conocimientos y miden en base a resultados de aprendizaje, pero esta metodología es utilizada principalmente en la evaluación de carreras y programas de posgrado.

Los indicadores cuantitativos son calculados en base a la información que las instituciones de educación superior proveen a los organismos de control. Los modelos de acreditación de las IES se enfocan en los procesos administrativos, más que en la calidad de la educación, es decir en lo académico (Rangel, 2010; Buendía, 2011).

Considerando los diferentes procesos de evaluación desarrollados en diferentes países, es innegable que mucha de la oferta académica que se propone, no tiene pertinencia con las necesidades de la población y de los gobiernos, por lo que muchas universidades mantienen abiertas carreras con escaso número de estudiantes, o algunas carreras ya cumplieron con el ciclo de vida, o los contenidos programáticos no están de acuerdo con la realidad de los avances tecnológicos. Por lo que es importante que se siga incluyendo la pertinencia tanto en la oferta académica como en la investigación, puesto que muchos proyectos de investigación no son pertinentes con las necesidades de las carreras y del país. Por lo que es necesario realizar la evaluación integrando los diferentes elementos sustantivos de la educación universitaria, es decir, no puede existir oferta académica sin un estudio contextual y de pertinencia, los proyectos de investigación deben estar ligados a procesos académicos, de la misma forma los proyectos de vinculación, y todo esto basados en presupuestos que permitan el desarrollo de la calidad de la universidad y la región.

La simulación de procesos de autoevaluación tiende a darse respecto a procesos académicos tales como: 1) productividad académica, colocando como publicaciones la presentación de conferencias, ponencias y charlas en diversos eventos; 2) recogiendo evidencias a último

momento, como listas de asistencia, asistencia a eventos, organización de eventos, aplicación de encuestas a los estudiantes, otorgamiento de becas 3) contratación de investigadores de alto nivel solo para demostrar que se tiene y mejorar los índices de publicaciones y de talento humano especializado; 4) eliminación de datos negativos para no afectar los índices de deserción o eficiencia terminal. Otras veces no se simula, sino que la información que se presenta no está asociada a procesos de calidad (Ibarra, 2009; Gregorutti & Bon, 2013; Sotiriadou, et al., 2019; Trott, et al., 2019; Hascher & Waber, 2021; O'Farrell, et al., 2022).

En comparación con los países europeos que tienen un enfoque diferente, las Universidades deben desarrollar sus propios diseños de evaluación, en base a lineamientos que les dan las agencias acreditadoras.

Por ejemplo, con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en España, las instituciones educativas desarrollan su propio modelo, el mismo que es sometido a un proceso de aprobación, posteriormente existe un tiempo de ejecución, en el que la institución en el instante que se considera lista para presentarse a la evaluación, solicita y es evaluada en base al diseño presentado.

Al final del proceso, si la institución cumple con la ejecución del modelo aprobado, es acreditado por el tiempo que haya sido fijado (España. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2018).

Asimismo, el Programa acredita dedicado a la renovación de títulos en un plazo máximo de 7 años para las titulaciones de grado, 4 años para máster y 6 para doctorado. Aunque el programa es novel, sus resultados indican una valoración favorable en 399 títulos de grado y 866 títulos de máster, reflejando el trabajo previamente realizado en las fases anteriores (España. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2018).

En definitiva, los sistemas de evaluación no son más que estrategias de los gobiernos con el fin de vigilar las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior bajo principios de eficacia y eficiencia y que al final permita realizar la rendición de cuentas de las IES.

CONCLUSIONES

En los procesos de autoevaluación de las IES, es necesario promover la comunicación y el trabajo colaborativo entre todos los actores, buscando que las prácticas que se realicen al momento de buscar la acreditación adopten un enfoque formativo. Además, la experiencia de los miembros de la comunidad educativa desde su respectiva área.

Muchas universidades utilizan esta información en el desarrollo de la nueva planificación estratégica, y en base a ello elaboran proyectos y acciones a corto, mediano y largo plazo.

Los procesos de Evaluación y acreditación a nivel de Latinoamérica y de los países que tienen estos sistemas, han tenido un gran desarrollo en los últimos años tanto en la parte investigativa, como en lo académico, en lo referente a la innovación, América Latina aún tiene un retraso en comparación con la universidad del primer mundo

La COVID-19 ha impactado de manera desfavorable en los estudiantes universitarios en todo el mundo. La pandemia hizo que la enseñanza presencial se suspendiera, y todo el universo de la educación tuvo que reinventarse en busca de nuevas alternativas de comunicación en el proceso docente-educativo con el aislamiento social y con las restricciones, entre otros inconvenientes, esto permitió que la educación sincrónica y asincrónica creciera y llegara a quedarse en el sistema educativo universitario, incluso llegando a graduar a nuevos profesionales de forma virtual.

Uno de los procesos de aseguramiento de calidad no resueltos es la diversidad cultural. Es necesario establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad que se fijen en cómo las instituciones de educación superior (IES) se van ajustando poco a poco.

Con el apareamiento del COVID, las universidades a nivel mundial tuvieron que cambiar su forma de desarrollo, por ende en los nuevos modelos de evaluación, se deberán incluir dentro de los estándares e indicadores, el uso de las TIC en la educación, estos parámetros antes del 2020, no fueron incluidos en los modelos, por tanto no fueron evaluados, y se deberán incluir dentro de las evaluaciones tanto la implementación de infraestructura tecnológica, nuevas formas o modalidades de educación como es la educación virtual, y nuevas formas de vinculación con las empresas con la utilización de teletrabajo.

Además, la presencia en las aulas de clase en las universidades se está viniendo a menos, ya sea por la situación económica, debido a que las personas para poder estudiar deberán trabajar, y los estudios tienen una tendencia a ser asincrónicos, es decir utilizar el tiempo libre para los estudios.

El estudio del uso de las plataformas virtuales en la enseñanza universitaria debe ser un objeto de estudio importante y digno de ser investigado para que sea incluido en los nuevos modelos de evaluación de las universidades.

La movilidad en las universidades se verá disminuida, porque existirán nuevas ofertas académicas tanto a nivel de pregrado como de posgrado, de universidades virtuales, por lo que se deberá controlar la calidad de estas universidades en los diferentes países de Latinoamérica, incorporándoles a procesos de evaluación y acreditación.

La incorporación de agencias acreditadoras tanto nacionales como extranjeras, es otro parámetro para tomar en cuenta en los procesos de acreditación de las universidades.

Muchos de los modelos que se realizan en Latinoamérica involucra que las universidades tengan un gran presupuesto e inversión, entre las cuales podríamos citar:

-Mas del 60% de docentes a tiempo completo contratados.

-Un porcentaje alto de doctores o PhD, que realizan o escriben artículos que se publican en revistas indexadas de alto impacto.

-Incorporación de bibliotecas físicas y virtuales actualizadas.

-Movilidad estudiantil y docente tanto a nivel nacional e internacional.

-Becas, e infraestructura física y tecnológica, laboratorios.

Es importante seguir desarrollando nuevas investigaciones respecto a procesos de evaluación y acreditación, con el fin de ayudar a la toma de decisiones con respecto a estos temas que son importantes para el sistema de educación superior y al desarrollo de América latina.

Existen diferentes metodologías que se van implementando y mejorando con el fin de diagnosticar la calidad de las universidades, por lo que se seguirán incluyendo nuevos estándares e indicadores para evaluar y medir la gestión de las universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barra, A. M. (2019). La Importancia de la Productividad Científica en la Acreditación Institucional de Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 12(3), 101–110.

Buendía, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos Sobre Educación*, 2(3).

Dias Sobrinho, J. (2007). Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 29 - 44.

Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2003). *Guía de Autoevaluación con fines de Acreditación para las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. CACES.

Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas*. CACES.

España. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2018). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. ANECA. http://www.aneca.es/content/download/15131/186640/file/ICU_2018_final.pdf

González, J. (2011). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias*. <https://docplayer.es/85398350-Modelo-v-analisis-estructural-integrativo-de-organizaciones-universitarias-aeiou.html>

Gregorutti, G. J., & Bon, M. V. (2013). Acreditación de la universidad privada ¿Es un sinónimo de calidad? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 122–137.

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34.

Horrutiner Silva, P. (2007). El modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana. *Revista de La Educación Superior*, 36(144), 121–132.

O'Farrell, L., Hassan, S., & Hoole, C. (2022). The university as a Just anchor: Universities, anchor networks and participatory research. *Studies in Higher Education*, 47(4), 1–12.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Declaración Final*. III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC – UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>

Sevillano, S. (2017). El sistema de acreditación universitaria en el Perú: marco legal y experiencias recientes. *Revista de Educación y Derecho*, 15.

Sotiriadou, P., Logan, D., Daly, A., & Guest, R. (2019). The role of authentic assessment to preserve academic integrity and promote skill development and employability. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2132–2148.

Trott, C. D., Sample McMeeking, L. B., & Weinberg, A. E. (2019). Participatory action research experiences for undergraduates: Forging critical connections through community engagement. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2260–2273.

Varelo, A. R. (2003). *Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia*. *Educación superior, calidad y acreditación*. CNA. Alfa Omega Colombiana.

13

LA DIDÁCTICA
Y LA ENSEÑANZA DEL TURISMO EN EL ENTORNO VIRTUAL

LA DIDÁCTICA

Y LA ENSEÑANZA DEL TURISMO EN EL ENTORNO VIRTUAL

THE DIDACTIC AND TEACHING OF TOURISM IN THE VIRTUAL ENVIRONMENT

Orisvel Vega Hernández¹

E-mail: ovega@udet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5715-0670>

Nataly Cáceres Santacruz¹

E-mail: ncaceres@udet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1352-9790>

Gonzalo Cadena Echeverría¹

E-mail: gcadena@udet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5875-9234>

¹ Universidad de Especialidades Turísticas. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vega Hernández, O., Cáceres Santacruz, N., & Cadena Echeverría, G. (2022). La didáctica y la enseñanza del turismo en el entorno virtual. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 118-125

RESUMEN

El presente estudio aborda el concepto de didáctica y su intervención en la enseñanza del Turismo en el entorno virtual. A su vez, se desarrollan determinados contenidos relacionados con la pertinencia, importancia y objetivos de dicha disciplina que encausan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se atienden, además, las características generales de la didáctica con énfasis en su finalidad, contextos de aplicación y sistematización, articulados con los ejes temáticos y horizontes epistemológicos que le ofrecen solidez a la enseñanza del turismo. De este modo, se explica la manera en que la didáctica puede contribuir en la comprensión y solución de los principales problemas identificados en el análisis de tendencias y tensiones que conforman el núcleo básico de la enseñanza del turismo como profesión. Todo ello encausado a la coherente articulación de la teoría y la práctica turística, su importancia en la calidad de la planificación micro curricular del docente como base para el desarrollo de la clase. Para ello, será preciso profundizar en cuestiones definitorias de la didáctica en su sentido pedagógico, relacionada con la construcción de conocimientos y el estímulo de los alumnos para desarrollarlos. El estudio se sustenta en la revisión bibliográfica de diferentes autores y en el análisis de la experiencia de las prácticas pedagógicas de los autores, lo cual permitió el desarrollo de la indagación teórica y práctica respecto al tema.

Palabras clave:

Enseñanza, turismo, entorno virtual, didáctica, aprendizaje.

ABSTRACT

This study addresses the concept of didactics and its intervention in the teaching of Tourism in the virtual environment. At the same time, certain contents related to the relevance, importance and objectives of said discipline are developed that guide the teaching and learning processes. The general characteristics of didactics are also addressed, emphasizing its purpose, contexts of application and systematization, articulated with the thematic axes and epistemological horizons that offer solidity to the teaching of tourism. In this way, the way in which didactics can contribute to the understanding and solution of the main problems identified in the analysis of trends and tensions that make up the basic core of teaching tourism as a profession is explained. All this aimed at the coherent articulation of tourism theory and practice, its importance in the quality of the teacher's micro-curricular planning as a basis for the development of the class. For this, it will be necessary to delve into defining issues of didactics in its pedagogical sense, related to the construction of knowledge and the encouragement of students to develop it. The study is based on the bibliographic review of different authors and the analysis of the experience of the pedagogical practices of the authors, which allowed the development of theoretical and practical research on the subject.

Keywords:

Teaching, tourism, virtual environment, didactics, learning.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo aprende el ser humano? es una pregunta que no pierde vigencia y que no quedará resuelta, sino que exige un análisis constante de la institución educativa, sus actores y la sociedad como premisa de adaptación constante a las relaciones socio históricas del hombre nuevo. Basándose en lo que plantea el psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget con respecto a los estadios de la inteligencia y el desarrollo intelectual como resultado de una interacción del ser con el medio, para la contemporaneidad, constituye un basamento tanto filosófico como metodológico importante que se fundamenta en un cuestionamiento completamente válido para la era tecnológica y de la informatización que vive la humanidad. Por lo cual, se establece que existe relación entre la didáctica como disciplina y la enseñanza del turismo en el entorno virtual.

Basándose en lo que planteó Huerta (2007), la didáctica presupone establecer relaciones diferentes en el aula respecto al entorno, a los nuevos sistemas tecnológicos de gestión, a los medios de enseñanza y aprendizaje, al papel del docente, al rol del estudiante y a transformar las interacciones de la escuela con la sociedad. La pertinencia de la didáctica en el contexto virtual actual rebasa los límites tradicionales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su surgimiento a partir de enfoques epistemológicos, como el que plantea Piaget, permite la deconstrucción de los métodos tradicionales para develar nuevas oportunidades de desarrollo, modelación de los procesos educativos cada vez más cambiantes por el uso de la tecnología y del papel activo de los estudiantes. La didáctica sigue encontrando asideros, pues se ha transformado en el modo en que tanto docentes como estudiantes, incluso la institución educativa interactúa con la realidad mediante procesos mentales básicos o superiores, cognitivos (Suárez, 2000).

El acto pedagógico es objeto de estudio de la didáctica, en tanto espacio donde se concretan las relaciones sociales, individuales y colectivas, en contextos específicos dentro o fuera del aula. Estas relaciones sociales propician el pensamiento crítico, deliberativo, creador e independiente, además de las relaciones dialógicas. La interactividad entre los actores implicados se materializa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero esta relación no es directa, sino mediada (Camilloni, Cols, et al., 2007).

La didáctica es la teoría o conjunto de teorías acerca de la enseñanza, por lo tanto, es básico construirla en relación con las situaciones y problemáticas que en ellas tienen lugar. Se enfoca de manera especial en el análisis de diversas situaciones de enseñanza concretas y de las formas de influir en ellas. La didáctica es la teoría o conjunto de teorías acerca de la enseñanza, por lo tanto, es básico construirla en relación con las situaciones y problemáticas que en ellas tienen lugar. Se enfoca de

manera especial en el análisis de diversas situaciones de enseñanza concretas y de las formas de influir en ellas.

La indagación científica en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje han ocupado a la pedagogía en el afán de conocer métodos, caminos, maneras que se adapten de manera flexible a contextos diversos para enriquecer y afinar las habilidades intelectuales de los estudiantes. Algunos autores como Zabalza (2007), definen la Didáctica como campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La didáctica es la disciplina que fundamenta la actividad de enseñanza en tanto propicia el aprendizaje de los estudiantes en múltiples contextos. Por su parte Madrid & Mayorga (2010), ven en la Didáctica el ámbito donde convergen diversas investigaciones teóricas y prácticas, cuyos resultados han incidido positivamente en el sistema de conocimientos y han determinado su carácter de ciencia tanto en la teoría como en la práctica.

Otra concepción de la disciplina se orienta hacia la solución de diversas disyuntivas en el terreno de la educación como por ejemplo metodologías empleadas por el docente encaminadas siempre a la búsqueda de mejores resultados en el proceso de aprendizaje, se inclina, además, por el crecimiento de las competencias tanto de estudiantes como de los docentes que deben permanecer en una constante superación y actualización adaptada a los diferentes entornos educativos.

La didáctica ha significado también, el sistemático ejercicio de los docentes de la articulación de la teoría con la práctica, lo que le imprime a esta disciplina una marcada tendencia a la actualización, innovación y constante desarrollo metodológico y lo aleja de ser una actividad acabada y mucho menos con un fin en sí misma (Camilloni, et al., 1996).

Es por ello que la didáctica se soporta inevitablemente en la experiencia e interpretaciones de situaciones de la vida real y cotidiana que involucran a docentes, estudiantes, sociedad, política, cultura economía y todos los componentes que de una manera u otra sitúan a los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje en un momento histórico concreto. Por lo que es una disciplina completamente dinámica, flexible, adaptable e inclusiva.

Psicólogos como Piaget, Vygotsky y Bruner coinciden en que los significados varían de individuo a individuo, aunque emitan criterios semejantes, del mismo modo los procesos de comprensión de los estudiantes pueden ser diferentes frente a un mismo cuestionamiento. Razonamiento que sustenta que la didáctica debe asumir la individualidad frente a los procesos de aprendizaje.

Por su parte las didácticas específicas se han apoyado en los estudios y resultados de la didáctica general, y su aporte y significado ha estado en función de prácticas concretas de la enseñanza y el aprendizaje. Es así

que la Didáctica sustenta que el aprendizaje significativo (no inerte) tiene su lugar cuando se interconecta actividad-cultura-concepto, lo que estima que todos deben ser comprendidos entre sí y asume que las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios son procesos culturales, por tanto, los educandos no deberán introducirse en términos conceptuales sin que exista una comprensión de un entorno cultural. Se afirma de este modo que el aprendizaje es un proceso de enculturación (Camilloni, et al., 2007; Williamson, 2016, 2017; Wintrup, 2017).

La finalidad de la didáctica se vincula con elementos del diseño curricular, además de responder a los objetivos de cada materia, deberá asumir los objetivos trasversales inherentes al currículum y al modelo pedagógico de la institución educativa, así como las motivaciones tanto de los docentes como de los estudiantes. Convirtiéndose así en un medio que establecerá el camino para el desarrollo de competencias y/o cumplimiento de objetivos, de manera coherente y articulada con el contexto y sus actores.

La evaluación de la calidad de la enseñanza (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación) constituye el punto de partida para el empleo de algunas metodologías como estrategias de enseñanza como el aprendizaje basado en problemas reales de la profesión, basado en proyectos, entre otros que en la actualidad se apoyan cada vez más en el aprendizaje adaptativo (Camilloni, et al., 2007; Tess, 2013; Hakimi, et al., 2021; Datu, et al., 2022).

Todo ello se soporta en la didáctica general y donde cobran especial significado los procesos de metacognición, ayuda al intercambio de una experiencia en torno a las actividades académicas realizadas, dificultades presentadas, cómo se solucionan para cumplir el objetivo desde una dinámica inductiva-deductiva completamente productivo.

Dichas finalidades se planifican por el docente, pero con la flexibilidad de cambiar los métodos definidos de acuerdo al auditorio donde se desarrollarán las actividades académicas, por lo que los ajustes definidos serán enriquecedores para la práctica docente.

La didáctica en el contexto tecnológico actual coloca al docente, en un espacio completamente desafiante que necesariamente lo llevará a buscar alternativas motivadoras, novedosas que estimulen al estudiante a la búsqueda inquieta de soluciones como la gamificación. El docente en este contexto es vulnerable al error, del mismo modo que los estudiantes. La Filosofía en los tiempos de la educación actual, ha venido a ofrecerle al estudiante una suerte de salvación ante un mundo que seduce, absorbe y adormece sino se estimula el pensamiento. Sería importante cuestionarse por ejemplo cómo se da el aprendizaje significativo y crítico, en la generación Z, los Millennials, completamente permeados por las tecnologías de la información y entretenimientos que los distraen del mundo

circundante y los enajenan de la realidad a pesar del infinito acceso a la información.

Entonces, pensar en métodos didácticos en la enseñanza en un entorno virtual será cada vez más pertinente. El acompañamiento del docente deberá encaminarse al incentivo por la inconformidad y deberá mostrar cómo el pensamiento crítico no es tener acceso a un cúmulo de información nunca antes visto, sino que radica en la fundamentación, argumentación y solidez de los conocimientos. Estos cambios conllevan la extensión del ámbito tradicional de producción del conocimiento y la aparición de nuevos modos de llevarla a cabo.

Desde el desarrollo de las concepciones psicológicas del constructivismo como teoría psicológica cognitiva, se deberá promover la permanente y activa participación del estudiante de turismo en todos los ambientes y momentos de aprendizaje, dándole al estudiante el rol protagónico marcado por la naturaleza dinámica y diversa de la actividad turística. De esta manera, como lo menciona Williamson, et al. (2020), los principales métodos didácticos estarán desarrolladas en una metodología emergente que combina diferentes estrategias y recursos tecnológicos.

La didáctica como disciplina se ha revalorizado, muestra un avance en la construcción de un cuerpo teórico propio encaminado a la creación de las mejores condiciones, para el desarrollo de un aprendizaje excepcional y la formación integral del alumno. Es así que los métodos didácticos en la enseñanza del turismo son aquellos que conducen de manera significativa, a que los estudiantes aprendan a resolver los conflictos de su entorno aun cuando bajo circunstancias excepcionales todos los procesos se desarrollen en la virtualidad.

Por tanto, intenta encaminar la labor del docente hacia el análisis constante de cómo los estudiantes comprenden, cómo lo desarrollan, lo sistematizan y lo aplican. Aquí radica la complejidad epistemológica de los procesos de la universidad fundamentados en dicha epistemología, pues nada viene de la nada, siempre existe un conocimiento que da nacimiento al conocimiento nuevo.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje ligado a la enseñanza del turismo utiliza métodos didácticos que desarrollan la crítica, la reflexión y la concreción de significados personales unido a lo emocional y lo afectivo. De ahí que se marque la importancia del acompañamiento en la tutoría en esa compleja interactividad entre docente, estudiante, contenidos, medios y recursos.

La Didáctica como teoría de la enseñanza también heredera y deudora de múltiples disciplinas, del campo de la acción social y del conocimiento, sienta las bases en su ámbito general para la utilización de metodologías como Flipped Classroom o Clase Invertida, modalidad educativa desarrollada por Jon Bergman y Aaron Sams, será una de las metodologías específicas a utilizar en la enseñanza

del turismo (Tess, 2013). Es una de las tendencias en e-Learning con más atracción y que más motiva a estudiantes y docentes de esta rama dado que facilita el contacto con diferentes sistemas de operación turística y hotelera, demos de gestión y uso de plataformas como las utilizadas por la economía colaborativa (Airbnb, Uber, Uber Eat, Cabify, etc.) de manera mucho más autónoma.

Entonces, ¿existe una metodología didáctica ideal para la enseñanza del turismo? Se debería pensar en una metodología adecuada al grupo, al entorno, al contexto, tradicional, innovadora o ambas, pero en última instancia deberá construirse una experiencia de éxito junto a los estudiantes. Lo antes expuesto, introduce a los docentes y a sus estudiantes en una práctica real de la profesión que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las bases de la Didáctica específica que comienza por el problema como eje del aprendizaje y facilita al alumno los recursos necesarios para que sea capaz de resolverlo con el acompañamiento del mentor.

No obstante, los métodos didácticos utilizados en la enseñanza del turismo en el entorno virtual se refuerzan mediante el perfeccionamiento de un modelo de aprendizaje experiencial donde la usabilidad, el diseño y la experiencia de aprendizaje que viven tanto profesores como los alumnos, son la clave. Un entorno virtual de aprendizaje es una plataforma web que es utilizada por docentes, y formada por una serie de aplicaciones y programas informáticos que sirven como soporte para el proceso de enseñanza -aprendizaje y que, aunque no reemplaza la presencialidad, pues esta se aplica en otro tipo de modalidad, permite el desarrollo de otras habilidades y formas de análisis por parte de los y las estudiantes (Zeide & Nissenbaum, 2018).

La enseñanza del turismo afinada desde la concepción de un aprendizaje adaptativo es uno de los grandes retos de la Didáctica de cara al futuro en su ámbito específico. Adaptar el ritmo, los objetivos y los contenidos en función de las múltiples inteligencias, las capacidades y las motivaciones de los alumnos en entornos virtuales se logrará en la medida en que el docente sea capaz de conducir sus métodos hacia el análisis y a la reflexión de educadores y educandos.

La Didáctica en la enseñanza del turismo se nutre de la reflexión colectiva, del trabajo colaborativo porque el turismo es experiencia y del tal modo debe manifestarse en el currículo y desarrollo de las diferentes actividades docentes. Los resultados más acabados de la Didáctica acoplada a la enseñanza del turismo no solo asumen el análisis y la observación de la compleja realidad turística desde la perspectiva educativa, sino que utiliza métodos de investigación acción que la enriquecen y contribuyen al crecimiento teórico práctico de las diferentes disciplinas que conforman la profesión.

En la actualidad es pertinente articular Didáctica-actividad-virtualidad, lo que ofrece significado a las relaciones entre los recursos utilizados en torno al saber. La enseñanza del turismo en la virtualidad requiere de un escenario de comunicación donde se desarrollen relaciones empáticas mediante el acompañamiento docente y la conjunta construcción del saber.

El liderazgo que presupone la virtualidad para los estudiantes en el hecho de asumir mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje ahora será aprovechado como competencia insoslayable en el ámbito turístico, tanto para la guianza turística, como para la operación, agencias de viajes y la hotelería.

La construcción de una experiencia didáctica adecuada, en la enseñanza del turismo en el entorno virtual, supone reflexionar sobre el objetivo que se desea alcanzar y este a su vez ceñido a los nuevos retos del sector en las circunstancias actuales. Del mismo modo el docente debe cuestionarse si son los estudiantes el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y si los recursos tecnológicos se adaptan consecuentemente a las necesidades de los alumnos como grupo y como generación.

Es importante además para implementar una metodología adecuada analizar las experiencias individuales de sus estudiantes, las necesidades cognitivas, el ritmo de aprendizaje, la diferencia generacional entre otros aspectos que condicionan una brecha entre el docente los estudiantes y entre los propios estudiantes (Rodríguez, Piñeiro, et al., 2020). Así mismo, el modo en que se evaluarán los aprendizajes y su significado arrojarán relevancia a la metodología elegida por el docente.

Las actividades de aplicación y experimentación, por ejemplo, como componente de las diferentes unidades del conocimiento, en el ámbito virtual deberán motivar a los docentes a reinventarse en el desarrollo de nuevas experiencias metodológicas. Estas prácticas pueden ser, entre muchas otras: actividades académicas desarrolladas en escenarios construidos, creados o diseñados por los propios estudiantes y docentes en entornos virtuales o de simulación, las que serán de mayor a porte si están basadas en las motivaciones presentes y futuras de los estudiantes relacionados con su profesión y deberán soportarse en el uso de materiales audiovisuales existentes o creados por docentes y estudiantes, consultas bibliográficas, entre otros.

El facilitador puede concebir como punto de partida las motivaciones década estudiante hacia su profesión, sus ideas de negocio y dónde se ven en el futuro. Desde esta perspectiva, los incita a la indagación y comprensión de los fundamentos teóricos que sustentan las concepciones filosóficas de Hospitalidad y del Servicio. De este modo el profesor imbricaba los nuevos contenidos con la actividad inicial, añadiéndole complejidad al proceso de construcción de los aprendizajes de un modo significativo.

Se genera así, un espacio inspirador y creativo donde los estudiantes involucran a la familia, recurso que, paradójicamente, en el entorno virtual se encuentra con mayor presencia. El docente toma como punto de partida, las ideas de negocio presentadas por sus estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

El análisis presentado tiene como base metodológica las corrientes didácticas contemporáneas, así como la didáctica de las ciencias sociales y las prácticas de la enseñanza. Desde una perspectiva flexible y contextualizada se definirá la didáctica, sus características y principales exponentes. La novedad del presente análisis se determina en la situación desafiante en la que actualmente coloca al docente, que necesariamente lo llevarán a buscar alternativas motivadoras, novedosas que estimulen al estudiante a la búsqueda inquieta de soluciones. Se aplicó una encuesta y entrevista a los estudiantes de primer y tercer semestre de la materia de Proyecto Integrador, de las carreras de hospitalidad y turismo de la Universidad de Especialidades Turísticas.

Como se ha mencionado, se aplicó un instrumento a 20 estudiantes que tomaron la materia de Proyecto Integrador para determinar como la metodología didáctica utilizada influye en la motivación de los estudiantes y comprobar si incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al concluir la materia se aplicó una encuesta a los estudiantes del curso, para determinar si la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje fue la adecuada. Los estudiantes presentaron una actividad integradora, mediante la cual sistematizaron conceptos y desarrollaron sus propias concepciones del servicio basadas en estrategias de fidelización atemperadas a sus aspiraciones y necesidades del mercado. Del mismo modo elaboraron las experiencias que pretenden construir en sus futuros clientes basadas en una concepción filosófica de la hospitalidad debidamente fundamentada, comprendida y aplicada. atención a la individualidad y el significado de la evaluación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como resultado y análisis del instrumento aplicado se concluye que los métodos didácticos significativos en la enseñanza del turismo en el entorno virtual se enfocan en habilidades definidas en términos intelectuales y motivacionales por la profesión (Figuras 1, 2, 3, 4 y 5):

- Se parte del aprovechamiento de la oportunidad que ofrece la virtualidad de visitar sitios de interés en entornos virtuales, y la motivación que significa para los estudiantes el desarrollo de prácticas innovadoras del turismo, sobre todo en el terreno de turismo de Reuniones, Eventos e Incentivos.

- Construir y/o compartir un conocimiento integral e histórico de la multidisciplinariedad del turismo y fundamentarlas desde la epistemología, a partir de experiencias y de las vivencias que ofrece el campo de la profesión.
- La Didáctica aprovecha las relaciones interdisciplinarias propias de la actividad turística y en la enseñanza del turismo lo realiza desde la guía del paradigma sistémico, el cual se basa en la percepción del mundo a través de sistemas componentes y relaciones entre ellos.
- La Didáctica propicia el alcance de la autonomía e independencia conducentes a la formación para el autoaprendizaje y la producción autónoma de conocimiento y el pensamiento complejo en un sentido más específico, para designar a los estudios científicos que intentan explicar las dinámicas complejas del turismo.
- La Didáctica en el entorno virtual supone negociar el intercambio conceptual y práctico para la adquisición del conocimiento de una forma más autónoma y bajo un método de diálogo, facilita así el florecimiento de las capacidades más personales en función de las tendencias y tensiones de la profesión.
- El trabajo colaborativo conectados por las nuevas tecnologías, estas metodologías fomentan competencias relacionadas con el trabajo en equipo y el sentido de hospitalidad en el turismo que en la actualidad va mucho más allá del contacto personal.
- Las actividades experienciales relacionadas con la actividad turística en el aula, estimulan la construcción y motivación del otro y del colectivo como sujeto.
- El aprendizaje basado en proyectos cobra especial significado como método de enseñanza del turismo, en tanto se unifiquen un proyecto común de voluntades.
- La Didáctica y el turismo tienen en común la capacidad de crear y fortalecer las interrelaciones.

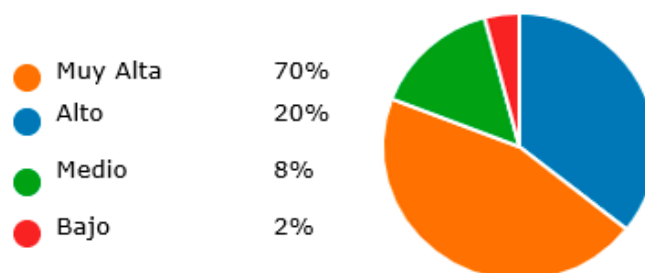


Figura 1. Evaluación de la motivación durante el desarrollo de los contenidos para alcanzar los objetivos de las actividades.

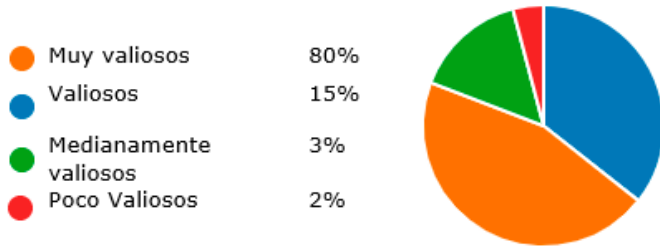


Figura 2. Aporte de experiencias a las actividades desarrolladas en clase.

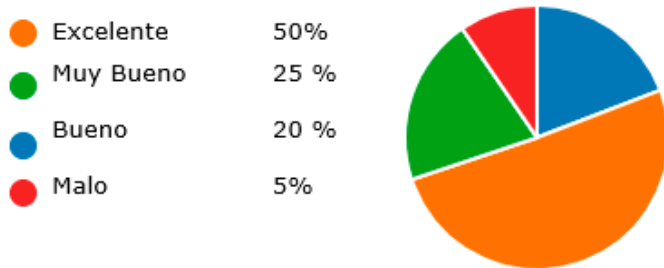


Figura 3. Grado de adaptación de los recursos tecnológicos a las necesidades de los estudiantes.

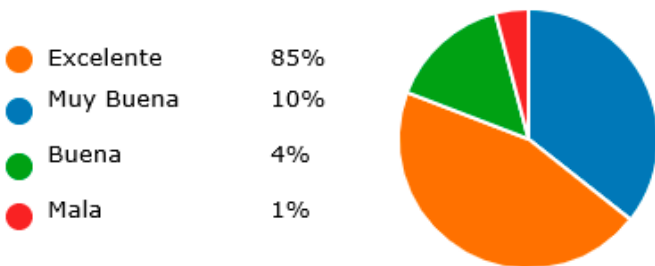


Figura 4. Atención a necesidades individuales para el desarrollo de las actividades en clase.

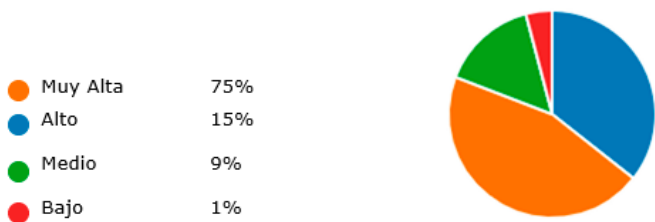


Figura 5. Significación del proceso de evaluación.

La didáctica en la enseñanza del turismo en el entorno virtual se preocupa y ocupa cada vez más por las dificultades que transitan los docentes de conjunto con los estudiantes en una clase virtual debido a la cierta distancia que se toma del entorno turístico real. Se enfoca además en cómo resolver las tensiones entre la comunicación, los contenidos compartidos y el acompañamiento emocional por parte docente y en otro orden, esta disciplina mediante los métodos empleados establece un espacio de negociación y de encuentro.

Para ello las teorías de la enseñanza unidas a la experiencia y expectativas de los estudiantes, delinean los modos más asertivos para el éxito de la enseñanza del turismo en el entorno virtual. De tal modo las diferentes actividades docentes establecen el reconocimiento del estudiante como protagonista en la construcción de un saber, que cuestiona, analiza, vive, indaga y critica desde el contexto de un grupo en el que todos sus integrantes se perfilan como potenciales gestores y negociadores de la actividad turística.

Otro aspecto considerado por la Didáctica en este campo de estudio, se refiere al reconocimiento de los estados de ánimo y procesos intelectivos, afectivos, valorativos y actitudinales de los estudiantes, lo que permitirá determinar qué tipo de actividades realizar que resalten las fortalezas de los estudiantes frente a la profesión y los conduzca a trabajar en sus debilidades individuales.

Del mismo modo es importante transmitir incondicionalidad pedagógica, cómo el grupo interactúa para la realización de las actividades, conocimiento del lenguaje que utilizan como instrumento fundamental de la interacción intelectual, discursiva y social.

CONCLUSIONES

La Didáctica como disciplina en estrecha articulación con la pedagogía no es en lo absoluto un tema acabado ni un fin en sí mismo por cuanto se adapta a nuevas condiciones del entorno educativo y a los contextos específicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se ha argumentado la importancia de la Didáctica en la enseñanza del turismo en el entorno virtual, mediante la revisión bibliográfica y la praxis educativa en esta rama del saber.

Los resultados arrojados en el presente artículo estuvieron encaminados al análisis de los métodos más asertivos de la Didáctica específica para la enseñanza del turismo en el entorno virtual, con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo. Mencionar los resultados más interesantes del artículo.

Una comprensión más profunda del tema se logrará mediante la implementación de métodos ajustados a cada contexto y evaluando los resultados en cada caso siempre sustentado en las teorías educativas contemporáneas.

El estudio realizado servirá para perfeccionar los métodos utilizados en la enseñanza del turismo en el entorno virtual, y evidenciar la acción de la enseñanza en la que se sustenta la teoría, se construye y toma sentido mediante conocimientos y estrategias encaminadas a la resolución de problemas, alternativas, búsqueda de alternativas y fundamentación de nuevos métodos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Carco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Datu, J., Valdez, J., & Yang, W. (2022). La vida comprometida académicamente de los estudiantes orientados al dominio: orden causal entre emociones positivas, metas de dominio y compromiso académico. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 1-8.
- Hakimi, L., Eynon, R., & Murphy, V. (2021). The ethics of using digital trace data in education: a thematic Review of the Research Landscape. *Review of Educational Research*, 91(5), 671–717.
- Madrid Vivar, D., & Mayorga Fernández, M. J. (2010). ¿Didáctica General en y para Educación Social? Puntos de encuentro desde la perspectiva del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 245–260.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 93-99.
- Tess, P. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual): A literature review. *Computers in Human Behaviour*, 29(5), 60–68.
- Watson, C., Wilson, A., Drew, V., & Thompson, T. (2017). Small data, online learning and assessment practices in higher education: a case study of failure? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1030–1045.
- Williamson, B. (2016). Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods. *European Educational Research Journal*, 15(1), 34–53.
- Williamson, B. (2017). Who owns educational theory? Big data, algorithms and the expert power of education data science. *E-Learning and Digital Media*, 14(3), 105–122.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.
- Wintrup, J. (2017). Higher education's panopticon? Learning analytics, ethics and student engagement. *Higher Education Policy*, 30(1), 87–103.
- Zabalza, M. A. (2007). *La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza*. Bordón, 59 (2-3), 489-509.
- Zeide, E., & Nissenbaum, H. (2018). Learner privacy in MOOCs and virtual education. *Theory and Research in Education*, 16(3), 280–307.

14

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR
PARA EL TRATAMIENTO AL MALTRATO INFANTIL EN NIÑOS
DE EDUCACIÓN INICIAL

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR

PARA EL TRATAMIENTO AL MALTRATO INFANTIL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

THE FAMILY GUIDANCE FOR THE TREATMENT OF CHILD ABUSE IN CHILDREN OF INITIAL EDUCATION

Sheila Alejandra Padilla Suárez¹

E-mail: andruares@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7662-634X>

Adalia Lisett Rojas Valladares¹

E-mail: lisyrojas59@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7070-1898>

¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Padilla Suárez, S. A., & Rojas Valladares, A. L. (2022). La orientación familiar para el tratamiento al maltrato infantil en niños de educación inicial. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 126-133.

RESUMEN

El maltrato infantil ha sido una temática de mucho interés para varios investigadores, ya que sus repercusiones para la vida del infante maltratado no solo se ven en su etapa infantil, sino que sus efectos se presentan durante toda su vida. En el ámbito ecuatoriano, es una problemática que requiere atención, según datos del Observatorio Social en Ecuador, el 33% de las niñas, ha sido golpeado por sus padres-madres y 4 de cada 10 sufren algún tipo de maltrato extremo. En el presente artículo se presentan los resultados, como parte de la integración de los procesos de investigación y vinculación, en la carrera de Educación Inicial a partir de la intervención psicopedagógica con la familia. Se presenta una propuesta de orientación familiar para la atención al maltrato infantil, donde los resultados indican que es posible implementar acciones para establecer una relación de ayuda a la familia que repercute en sus modos de actuación con los niños.

Palabras clave:

Orientación familiar, maltrato infantil, prevención.

ABSTRACT

Child abuse has been a topic of great interest to several researchers, since its repercussions for the life of the abused infant are not only seen in their childhood stage, but their effects are present throughout their life. In the Ecuadorian sphere, it is a problem that requires attention, according to data from the Social Observatory in Ecuador, 33% of girls have been beaten by their parents and 4 out of 10 suffer some type of extreme abuse. In this article the results are presented, as part of the integration of the research and bonding processes, in the Initial Education career from the psychopedagogical intervention with the family. A proposal for family guidance is presented for the care of child abuse, where the results indicate that it is possible to implement actions to establish a relationship of help to the family that affects their modes of action with children.

Keywords:

Family counseling, child abuse, prevention.

INTRODUCCIÓN

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017), se plantea en la meta 16.2 la necesidad de poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños.

Según la Organización Mundial de la Salud (2014), es posible prevenir la violencia contra los niños, teniendo en cuenta la prevención y respuestas a partir de medidas sistemáticas en función de los factores de los factores de riesgo y proporcionar protección en cuatro niveles de riesgo interconectados (individual, relacional, comunitaria y social).

Por su parte el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019), revela que alrededor de 300 millones de niños en el mundo viven en situación de violencia. Las cifras del maltrato doméstico durante la primera infancia señalan que 6 de cada 10 infantes de 12 a 23 meses son víctimas de disciplinas violenta, y 250 millones de niños son castigados físicamente.

Ante esta situación se plantea la necesidad de implementar acciones educativas, a favor de la integralidad de los niños, de manera que se puedan disminuir los índices de violencia y maltrato.

En Ecuador según datos del Observatorio Social en Ecuador del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019), el 33% de las niñas, ha sido golpeado por sus padres-madres y 4 de cada 10 sufren algún tipo de maltrato extremo. Según la misma fuente, los índices de violencia en las escuelas también son preocupantes, así: el 62% afirma haber presenciado situaciones de acoso escolar entre estudiantes y, el 68% manifiesta haber observado burlas e insultos entre compañeros/as.

Desde esta perspectiva el maltrato infantil es un fenómeno, que se manifiesta de manera recurrente por parte de los adultos, al someter a los niños a determinadas actuación, como fundamentos para corregir sus modos de actuación, lo cual afecta su integridad y bienestar tanto físico como psicológico, con graves consecuencias para el desarrollo de su personalidad.

En el estudio de la problemática referente al maltrato infantil en los primeros años de vida, resulta pertinente en tanto la primera infancia, constituye una etapa clave en el desarrollo posterior de la persona. La consideración integral de su desarrollo abarca las dimensiones de salud, nutrición, higiene, saneamiento ambiental, acceso de agua potable, pero también poseen una significación para el niño, el cuidado y afecto, la protección, la estimulación, las acciones educativas que reciben. Tales aspectos constituyen pilares fundamentales para su crecimiento y el despliegue de todas sus potencialidades.

En necesario educar a la familia sobre formas de crianza en los infantes, dejando prácticas nocivas que impactando negativamente la vida de los niños y perjudica su desarrollo actual y futuro. Un niño maltratado sino es tratado a tiempo puede ser en un futuro un adulto maltratador en cual actué de esta forma con las personas de su entorno, debe ser prioridad poder reducir esas cadenas de violencia que perjudica a la sociedad y que perjudica a un sector tan vulnerable como son los y las infantes. En el presente artículo se presentan los resultados, como parte de la integración de los procesos de investigación y vinculación, en la carrera de Educación Inicial a partir de la intervención psicopedagógica con la familia. Se presenta una estrategia de orientación familiar para la prevención del maltrato infantil, donde los resultados indican que es posible implementar acciones para establecer una relación de ayuda a la familia que repercute en sus modos de actuación con los niños.

DESARROLLO

El maltrato infantil ha sido una temática de mucho interés para varios investigadores, ya que sus repercusiones para la vida del maltratado no solo se ven en su etapa infantil, sino que sus efectos se presentan durante toda su vida y esta situación repercute en el equilibrio de la sociedad. Es de suma importancia señalar que el maltrato infantil es un concepto el cual debe ser analizado teniendo en cuenta varios factores que permiten reconocer si el infante está o no sufriendo de maltrato, pero una de las señales claves para reconocer es cuando sus necesidades básicas, cuidado y protección no están siendo atendidas, se podría decir por desatención o acciones inadecuadas que afectan su bienestar físico o psíquico.

En este sentido Jiménez, et al. (2002), refieren que el maltrato infantil *“es todo acto que afecte física o psicológicamente allla niño/a, que atente contra sus derechos fundamentales en cualquier circunstancia desde los ámbitos particulares o privados hasta el contexto general de la sociedad”*. (p. 46)

Por su parte Moreno (2006), alude a la importancia de la protección a la infancia, en función de eliminar las situaciones de maltrato físico, abandono físico, maltrato y abandono emocional, abuso sexual y otros tipos de maltrato infantil

Desde esta perspectiva, el tema de la atención y protección a los niños, con énfasis del maltrato infantil, ha sido objeto de discusión desde diferentes contextos. Es así como se considera que cualquier acción que se ejerza sobre el niño, que pueda poner en peligro su estabilidad tanto físico como mental, constituyen formas de maltrato, aspectos que se tienen en cuenta como referentes desde la visión del presente estudio. Si bien el daño físico se hace evidente, por las huellas que puede dejar en el menor, resulta de igual envergadura cualquier afectación al niño en el orden emocional o psicológico, considerando

que no puede haber una dicotomía entre lo físico y psicológico teniendo desde la concepción de integralidad en el organismo humano al funcionar como un todo.

En tal sentido apuntan Thornberry (2013), que el maltrato puede llevar a consecuencias, en las que las víctimas, en otros períodos de la vida puede reproducir los mismos patrones de violencia a los que fueron sometidos, teniendo en cuenta que el maltrato anterior se puede convertir en una causa importante de la perpetración de maltrato posterior.

Ahora bien, como parte de las implicaciones del maltrato infantil, sin dudas, un tema de interés lo constituyen los efectos que puede ocasionar el maltrato en el menor, a partir de que puede conllevar al detrimento su integridad física y/o psicológica. Este puede tener trascendencia en dependencia del tipo de maltrato, su magnitud y frecuencia, así como las características del grupo etario al que pertenece el niño.

Al respecto alude Frías (2015), que *“el maltrato infantil tiene efectos a corto y a largo plazo produciendo problemas de conducta, cognitivos y afectivos en las víctimas”*. (p. 108)

Los efectos pueden estar asociados a lesiones, visibles o no, con secuelas de diferentes momentos, lo cual dificulta las relaciones interpersonales con otros niños y con otras personas, de igual manera muestran una baja autoestima al considerar que se merece el maltrato. En este sentido, las consecuencias del maltrato, ya sea físico o abandono, pueden ocasionar deterioro en su desarrollo, desde la mala nutrición y con ello el déficit de vitaminas, bajo peso y la susceptibilidad a enfermedades de diferente naturaleza, las acciones de violencia en el ámbito intrafamiliar.

En tal sentido refiere Cortes (2018), que la problemática referente a la violencia es considerada como un proceso que posee una connotación social, que se encuentra relacionada con diversas formas de agresión que se caracteriza por su naturaleza pasiva o activa, por acción o por omisión.

Dentro de este marco para hablar de maltrato infantil y poder reconocerlo es importante tener en cuenta sus tipos, entre los cuales se encuentran: físico, psíquico, verbal, sexual y por abandono, siendo el maltrato físico, negligencia y la violencia doméstica los tipos que más se suelen presentar y el primero el que más evidencias deja. Cada uno de estos deja impactos en la vida de los infantes, perjudica su adecuado desarrollo e influye en la baja autoestima y poca seguridad. En este sentido refiere Rojas (2018) sobre las consecuencias del maltrato infantil que *“si bien el daño físico se hace evidente, por las huellas que puede dejar en el menor, resulta de igual envergadura cualquier afectación al niño en el orden emocional o psicológico, considerando que no puede haber una dicotomía entre lo físico y psicológico teniendo desde la*

concepción de integralidad en el organismo humano al funcionar como un todo”. (Rojas, 2018, p.56)

Es importante tener en cuenta que el maltrato infantil es un fenómeno que se presenta en todos los estratos sociales, no diferencia hogares de bajos recursos ni más acomodados, está en todas las culturas y ha sido parte de la historia de la humanidad. Esta transversalidad que presenta es una de las evidencias de su complejidad y de la necesidad de que sea abordado dentro de todas las actividades en las que se desenvuelven los seres humanos.

Los primeros años de la vida de un ser humano es una etapa de especial atención, ya que es un periodo determinante de desarrollo en el cual se presentan periodos sensibles los cuales necesitan de una atención especial para ser aprovechados. Las atenciones en estas etapas iniciales influirán en que el infante en sus momentos posteriores pueda contar con las destrezas, capacidades y potenciales para desenvolverse, no solo en su vida adulta, sino en las diferentes etapas que vaya alcanzando. Por estas razones la importancia de los primeros años y de que las y los infantes se encuentren en entornos que satisfagan todas sus necesidades básicas.

La etapa inicial, al mismo tiempo que es un momento importante que marcará el resto de la vida del niño, también son periodos de alta vulnerabilidad donde los niños depende de otras personas para satisfacer sus requerimientos principales. Al ser personas con altos riesgos las acciones o inacciones pueden repercutir en que pueda estar sufriendo malos tratos que estén provocando su daño psicológico, físico y afectado su desarrollo posterior. El goce de derechos desde la infancia es una de las garantías de que los infantes no sean víctimas de maltrato infantil y que lleven un estilo de vida que los y las beneficien.

Para poder trabajar la prevención del maltrato infantil dentro de un entorno tan importante como es la familia es necesarios tener en cuenta una temática que por sus resultados a favor de esta institución ha dejado muchos efectos buenos, el cual es el proceso de orientación familiar.

La familia al ser la primera escuela es un espacio que posee una alta responsabilidad en contribuir en la educación y desarrollo de los y las infantes, ya que este entorno tiene sus primeras experiencias que son la base para posteriores etapas de aprendizajes e interacciones sociales que ira vivenciada el resto de su vida.

En tal sentido Del Río, et al. (2003), aluden que la concepción de la orientación familiar está relacionada con un conjunto de técnicas que se desarrollan en función de fortalecer los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, para que resulten sanos, eficaces y capaces y que puedan estimular el progreso de todos sus miembros.

Igualmente apuntan Martínez, et al. (2010), que la orientación familiar, deviene en un proceso sistemático de ayuda a personas unidas por un vínculo familiar y que posee como propósito facilitar la dinámica familiar positiva, la solución de problemas y la toma de decisiones, así como a potenciar los propios recursos educativos con que cuenta. Al respecto refiere Rojas (2018, que *“la orientación familiar constituye un proceso que facilita la relación de ayuda en función de una mejora en la dinámica familiar y el bienestar entre todos sus miembros. Ese acompañamiento, guía y colaboración que se presta a la familia con lo cual se busca que cada una de las personas que los integran se encuentren en un espacio que influya en su bienestar, desarrollo y el cumplimiento en conjunto de las metas que se tenga como familia, pudiendo superar las adversidades que se presente y salir fortalecidos de ellas”* (p.49)

Este tipo de orientación dirigida a la familia busca como principal objetivo mejorar las relaciones entre los miembros familiares e influir en el bienestar de todos. Es importantes tener en cuenta que son múltiples los factores en la sociedad actual pueden perjudicar el adecuado desarrollo familiar, por ello la necesidad de que pueda contar con una guía u orientación que apoye su desenvolvimiento.

Teniendo en cuenta las repercusiones del maltrato infantil para la sociedad en su conjunto es necesario que desde las instituciones educativas y distintos centros infantiles se puedan realizar acciones de orientación familiar que ayuden a su tratamiento y prevención. La familia debe ser un espacio de seguridad y bienestar, donde malos tratos y violaciones de derechos humanos se puedan ir reduciendo y eliminando, y para ello, es necesario que el entorno educativo con todos los conocimientos que posee respecto a la educación y como promover el desarrollo de los infantes en sus distintas etapas de vida pueda contribuir con la familia brindándoles las guías y conocimientos necesarios para la prevención del maltrato infantil.

El vínculo familia y escuela, donde es necesario que existan relaciones de respeto, acompañamiento y colaboración, son las interacciones en las que los infantes se encontraran en dos espacios que están comunicados y que busca su bienestar integral. La escuela con todos los conocimientos e instrucción que posee facilitara a las familias las guías para mejorar su crianza y contribuir con el bienestar de cada uno de sus miembros y la familia contribuirá con la escuela brindándole el apoyo para que los niños puedan tener un buen aprendizaje el cual sea

retroalimentado en casa y contribuya con el desarrollo integral de los infantes.

Aspectos como la prevención del maltrato infantil teniendo en cuenta sus conceptos, tipos y formas en las que se presenta son maneras en las cuales se puede contribuir con su eliminación, de igual forma, conociendo las necesidades que presentan los niños y las atenciones que requieren y sabiendo solventarlas. Para ello es prioritario la interacción familia y escuela donde se presten las orientaciones para mejorar las crianzas y así se pueda contribuir con una humanidad que se preocupen por los más pequeños y busque su bienestar, lo cual, también, estará influyendo en construir sociedades más justas, solidarias y con personas felices.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el estudio y análisis de los datos se utilizaron métodos del nivel teórico, el inductivo –deductivo, de gran utilidad para el tránsito de lo general a lo particular y viceversa y para el establecimiento de sus nexos, constituyendo una importante vía científica para arribar a análisis particulares y a generalizaciones. Asimismo, se utiliza el método analítico-sintético, que propicia la búsqueda y el procesamiento de la información empírica, teórica y metodológica

Del nivel empírico se utiliza la encuesta, aplicada a un número de 6 familias, utilizando preguntas prediseñadas, el método de encuesta incluye un cuestionario estructurado que se da a los encuestados y que está diseñado para obtener información específica.

De esta manera, como la encuesta está en función de obtener información pertinente y significativa para un proceso de investigación, se elabora a partir del diseño investigativo, en correspondencia con todos los componentes.

Se consideran los talleres concebidos con el título “El maltrato infantil y su incidencia en las relaciones socio-afectiva”.

Se utiliza el grupo focal, con la participación de los padres, con el propósito de obtener criterios referentes a sus consideraciones acerca del maltrato infantil, lo cual permite profundizar en las percepciones que poseen sobre esta problemática.

Se considera como unidad de análisis a las familias de los niños seleccionado y las categorías de análisis son (Tabla 1):

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis.

Categorías	Subcategorías
Concepción sobre el maltrato infantil	Conocimientos sobre el maltrato infantil
	Conocimiento de sí mismos en la dinámica familiar con sus hijos
	Resolución de problemas.

Métodos educativos	Forma en que maneja las situaciones con sus hijos
	Métodos educativos con los hijos
	Tiempo de dedicación a los hijos
	Afectividad

La concepción metodológica de los talleres se organiza según se puede percibir en la figura 1:

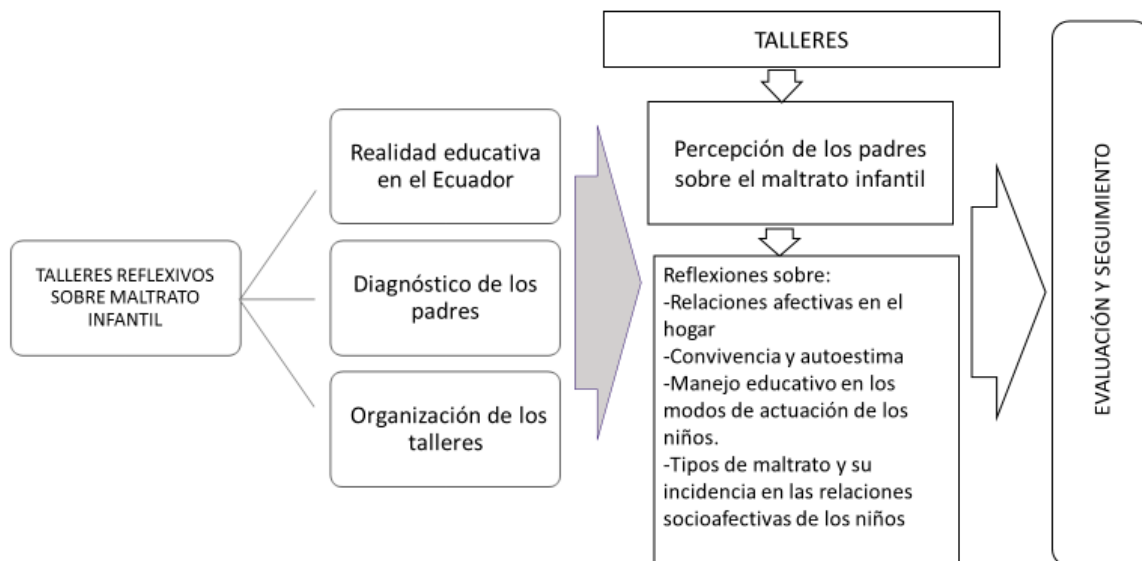


Figura 1. Organización metodológica de los talleres con la familia.

La organización metodológica de los talleres se concibe en dos momentos: primero dirigidos a conocer los criterios de la familia sobre el maltrato y sus percepciones sobre esta problemática, lo cual permite obtener un acercamiento al diagnóstico. Un segundo momento reflexivo sobre los conceptos de maltrato infantil, sus causas, consecuencias y prevención, el respeto en hogar, estrategias para incidir en la buena autoestima de los niños.

El taller fue realizado virtualmente y se utilizó material digital para exponerlo, como laminas, videos y frases. Se buscó que los padres puedan llegar a sus propias conclusiones sobre los temas abordados por medio de la reflexión y motivando siempre su participación por medio de la exposición de sus criterios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El maltrato a la infancia en el contexto actual constituye un reto para investigadores del tema, considerando que es de extrema complejidad y posee un carácter multifactorial en el orden social, político, económico y jurídico. De manera que su análisis y posibles soluciones poseen una dimensión multidisciplinar, a partir de la intervención de múltiples factores de carácter biopsicosociales.

En este análisis se parte de los datos del Observatorio Social en Ecuador, que reflejan que el 33% de los niños, han sido golpeado por sus padres-madres y 4 de cada 10 sufren algún tipo de maltrato extremo

En el presente estudio se realizó una encuesta a los representantes de un grupo de 10 niños, para identificar que conocimientos poseen sobre el maltrato infantil, la forma en que se relacionan con sus hijos e hijas, la manera en que reprenden ciertas conductas de sus hijos y las manifestaciones afectivas que brindan a sus infantes.

Del total padres de familia encuestados el 33.3% refieren que las relaciones con sus hijos son regulares, mientras que el 33.3% que la relación con su hijo/a es buena y el 33.3% restante que corresponde a 2 padres de familia dijeron que las relacione con sus hijos/os es excelente.

El 50% de los padres aluden que a veces le brinda afecto y cariño a sus hijo/a (s). En tanto no le otorgan el valor que esta dimensión requiere. De igual manera el 83.3 apuntan que es importante castigar a los niños para que aprendan

ciertos modos de actuación, y refieren como tipo de castigos las agresiones físicas, verbales y psicológicas que pueden ser utilizadas (Figura 2).

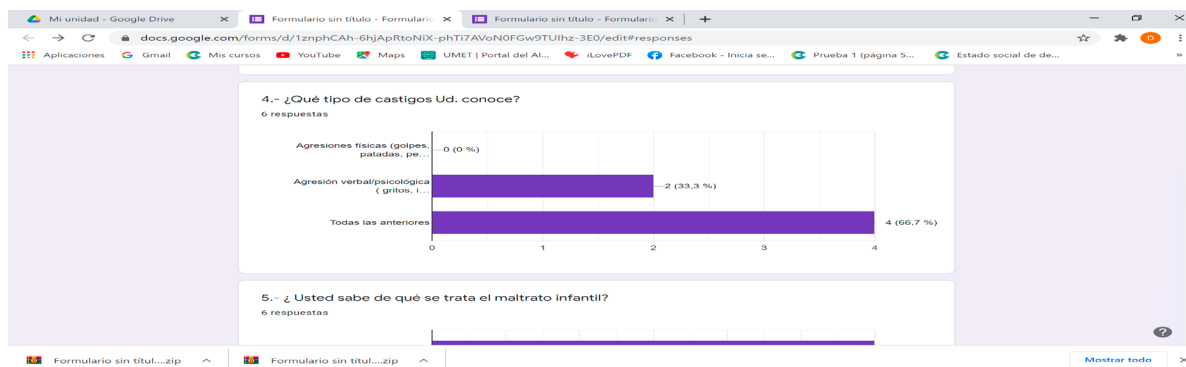


Figura 2. Criterios de la familia sobre el castigo a los niños.

En el análisis realizado en el grupo focal, se puede percibir que poseen limitaciones, cuanto a todos los elementos que caracterizan el maltrato infantil, al no considerar las agresiones de tipo verbal y el abandono como formas que de manera común se manifiestan.

Si bien poseen ciertos conocimientos referentes al maltrato infantil, es necesario profundizar en los tipos de maltrato que desconocen y que necesitan identificar para mejorar el tipo de crianza de sus hijos, así mismo en el manejo educativo acerca del comportamiento de los hijos.

Estos elementos constituyen el punto de partida para el desarrollo de los talleres reflexivos, para abordar esta problemática. Si bien es un tema extremadamente complejo y multifactorial, es importante promover en la familia la sensibilización del daño que ocasionan a los niños, de una parte, por el desconocimiento de los tipos de maltrato y su incidencia en el desarrollo socioafectivo de los niños y de otra parte los métodos inadecuados para el manejo de los modos de actuación de sus hijos.

En este ámbito resulta significativo apuntar que los talleres de orientación con 10 padres de familia, se pudo constatar que el 100% de los presentes en el grupo, estuvo de acuerdo con que el maltrato infantil conduce a la degradación de núcleo familiar, así como de la sociedad, a partir de las reflexiones sobre el tema tratado y que fueron expuestas los padres abordaron ideas de cómo prevenir y evitar el maltrato infantil.

El 60% de padres hizo alusión a la violencia y golpes hacia el infante, manifestando que consideraban adecuado, sin embargo, ya reconocen que forman parte de las variadas formas de maltrato infantil. Asimismo, el 40% de los padres de familia mencionaron además que las formas de maltrato también pueden ser verbales, sentimentales, degradación de la autoestima; recopilando los datos obtenidos el 100% de los padres de manera integral hacen alusión a la comprensión de las formas de maltrato infantil que existen, a partir de este punto se trabajó con los padres en cómo podían mejorar en sus hogares y con sus hijos.

Otra de las actividades fue guiar a los padres en cómo podían ayudar a sus hijos con su autoestima, el 80% de los padres menciono como ayudaban a sus hijos a fomentar una autoestima saludable en sus niños, el 10% de los padres dijo no saber cómo ayudar a sus hijos en este ámbito incluso dijo no saber acerca del tema, partiendo de estas bases se compartió con los padres ideas y recomendaciones para ayudar a fomentar prácticas saludables de autoestima en los infantes.

CONCLUSIONES

Es importante tener en cuenta con relación al maltrato infantil que se manifiestan dos elementos fundamentales: dónde ubicar el límite entre lo que es maltrato y qué no lo es y cómo considerar las costumbres y los aspectos culturales a la hora de valorar un comportamiento de este tipo. Desde esta perspectiva, entender cuáles son las potencialidades y necesidades básicas de protección, cuidado y atención del niño y esto tiene relación con el contexto socio histórico en que se desarrolla. Estos elementos trazan pautas para considerar qué es lo correcto o incorrecto, cuándo el comportamiento, tanto por determinadas acciones o por desatención, se convierten en riesgo de poner en peligro la integridad física y psíquica del pequeño.

El tema del maltrato infantil y su incidencia en las relaciones socioafectivas generaron un impacto positivo en los padres de familia a los cuales se les impartió el taller, ya que para ellos ha sido de suma importancia conocer lo que abarca esta temática. Por otra parte, los diversos materiales utilizados fueron indispensables para que los padres reflexionen que el maltrato no solo se basa en un tipo, sino que existen varios que perjudican el buen desarrollo de sus hijos.

La concepción de talleres sobre el maltrato infantil fue de gran aceptación por parte de los padres de familia, en cada una de las temáticas presentadas estuvieron expectantes y con buena disposición. Supieron informar que ciertos conceptos y temas no poseían conocimiento, pero

que con la información prestada tratarían de mejorar la crianza que brindan a sus niños. También, manifestaron que ciertos tipos de maltratos infantiles presentados ellos nunca se habrían imaginado que eran actos que podrían estar violando los derechos de sus niños, expresaron que sus padres tenían estas conductas con ellos y normalizaron este tipo de crianza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortés Alfaro, A. (2019). Violencia en niños, niñas y adolescentes. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(4).
- Del Río, D., Álvarez, B., Beltrán, S., & Téllez, J. (2003). *Orientación y educación familiar*. UNED.
- Frías, M. (2015). Repercusiones del maltrato infantil en una población de riesgo. *Interamerican Journal of Psychology*, 49(1), 108–116.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Situación de la niñez y adolescencia en Ecuador. Una mirada a través de los ODS*. UNICEF. <https://odna.org.ec/wp-content/uploads/2019/02/Situación-de-la-niñez-y-adolescencia-en-Ecuador-2019.pdf>
- Jiménez, L., Donoso, P., Sánchez, I., Morales, S., & Jumbo, I. (2002). Incidencia del maltrato físico y psicológico infantil en el rendimiento de los/las estudiantes. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 2, 43–61.
- Martínez González, M. C., Álvarez González, B., & Fernández Suárez, A. P. (2010). Orientación Familiar: contextos, evaluación e intervención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 678.
- Moreno, J. M. (2006). Revisión de los principales modelos teóricos explicativos del maltrato infantil. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 271–292.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *La educación transforma vidas. Agenda Educación 2030*. UNESCO. <https://es.unesco.org/node/266395>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia*. OMS. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014
- Rojas, A. L. (2018). *La orientación psicopedagógica en el contexto educativo*. Universo Sur.
- Thornberry, T. (2013). Intergenerational continuity in maltreatment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 555–569.

15

RITMO Y EQUILIBRIO

**ASPECTOS BÁSICOS PARA EL DESARROLLO DE LAS
HABILIDADES MOTORAS GRUESAS EN NIÑOS DE 5 AÑOS**

RITMO Y EQUILIBRIO

ASPECTOS BÁSICOS PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MOTORAS GRUESAS EN NIÑOS DE 5 AÑOS

RHYTHM AND BALANCE BASIC ASPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF GROSS MOTOR SKILLS IN 5 YEAR OLD CHILDREN

Azucena Monserrate Macías Merizalde¹

E-mail: azumacias@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4517-2175>

Ignacio García Álvarez¹

E-mail: anettdaniel7@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-1205>

Raisa Emilia Bernal Cerza¹

E-mail: raisabc@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5397-6635>

¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Macías Merizalde, A. M., García Álvarez, I., & Bernal Cerza, R. (2022). Ritmo y equilibrio aspectos básicos para el desarrollo de las habilidades motoras gruesas en niños de 5 años. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 134-143.

RESUMEN

Se presenta esta investigación que se origina como producto de la integración de tres asignaturas Psicomotricidad, Estimulación y Diseño Curricular, cuyo propósito es mejorar las destrezas motoras en los niños de 5 años, partiendo de este principio y para fortalecer el paradigma sobre la relación que existe entre el ritmo, el equilibrio y la motricidad gruesa. Se realiza una revisión bibliográfica, que conlleva, posteriormente, a la elaboración de actividades para incrementar patrones motores maduros, que fortalezcan la adquisición de habilidades más complejas en lo relacionado con el control muscular, la coordinación corporal, locomoción y equilibrio utilizando como estrategia al ritmo, para esto es necesario conocer el grado de conciencia corporal, control postural, equilibrio, conformación y ubicación del cuerpo que tienen los niños. Desde esta perspectiva, se elaboró un plan de actividades para el desarrollo motor grueso con bases en lo establecido por la LOEI, en donde el ritmo y el equilibrio son el canal de fortalecimiento en esta área, con el fin de cumplir con el objetivo se solicitó apoyo al grupo Cordão de Ouro, quienes proporcionaron a los niños con las edades requeridas para ejecutar el trabajo investigativo. Durante la ejecución de las actividades propuestas, se comprobó como el ritmo ofrece ventajas que mejoran el equilibrio y al mismo tiempo favorecen el concepto e imagen corporal, la expresión de sus emociones, creatividad, y el desarrollo de sus destrezas motoras. En definitiva, el ritmo y el equilibrio son una válvula reguladora que conduce a la formación integral de los niños.

Palabras clave:

Ritmo, equilibrio, motricidad gruesa, habilidades y destrezas.

ABSTRACT

This research originates as a product of the integration of three subjects Psychomotricity, Stimulation and Curricular Design, whose purpose is to improve motor skills in 5-year-old children, starting from this principle and to strengthen the paradigm on the relationship that exists between rhythm, balance and gross motor skills, a bibliographic review is made in the first instance, which subsequently leads to the development of activities to increase motor patterns, which strengthen the acquisition of more complex skills in relation to muscle control, body coordination, locomotion and balance using rhythm as a strategy, for this it is necessary to know the degree of body awareness, postural control, balance, conformation and location of the body that children have. From this perspective, an activity plan for gross motor development was drawn up based on what was established by the LOEI, where rhythm and balance are the channel for strengthening in this area, to meet the objective requested support to the Cordão de Ouro group, who provided the children with the required ages to carry out the investigative work. During the execution of the proposed activities, it was found that rhythm offers advantages that improve balance and at the same time favor the concept and body image, the expression of their emotions, creativity, and the development of their motor skills. In short, rhythm and balance are a regulating valve that leads to the comprehensive training of children.

Keywords:

Ritmo, equilibrio, motricidad gruesa, habilidades, destrezas.

INTRODUCCIÓN

El niño es un sujeto de cambios que sigue un proceso de desarrollo evolutivo organizado en cuatro áreas: motora, cognitiva, lenguaje y socioemocional generados por las experiencias que adquiere en el momento que explora el medio a través del movimiento. Los primeros años de vida del niño son fundamentales debido al procesamiento neurofisiológico que permiten el control de los movimientos. Campo, et al. (2011), describen que **“el crecimiento físico y el desarrollo motor están regidos en tres principios generales: cefalocaudal, próximo distal y de lo general a lo específico - de lo grueso a lo fino”** (p.77). Estas fases de movimiento permiten que el niño explore y experimente el mundo que le rodea, por lo tanto, la motivación del movimiento depende de los estímulos que se le proporcione, de esta manera se podrá brindar a los niños coordinación, equilibrio y control postural.

La capacidad del movimiento depende de una compleja red de conexiones, para estimular las regiones asociadas a la motilidad como son los ganglios basales y la corteza premotora, se considera fundamental que el niño mueva su cuerpo ante la presencia de un ritmo determinado, puesto que, las áreas cerebrales motoras se activan, demostrando así, que cuando se escucha un ritmo musical, el individuo siente el deseo automático de moverse. Es importante destacar la necesidad de incorporar el ritmo como un procedimiento pedagógico a las necesidades y potencialidades de los escolares. Díaz, et al. (2014), se acogen a lo expuesto por Capray (2003), quien indica **“que se considere a la educación a través de la música como uno de los pilares del desarrollo integral del ser humano”** (p.70), en este sentido el niño podrá desarrollar de mejor manera el área motora gruesa, porque tanto la educación rítmica, como el componente equilibrio están íntimamente relacionadas y a través de ellos, el niño experimenta una serie de beneficios, razón por la que es prioritario tratarlo desde edades tempranas.

Este proceso no es otra cosa que establecer una nueva forma de controlar las distintas posturas del cuerpo utilizando varios ritmos, aspectos que ayudan a la adquisición de competencias en lo relacionado al equilibrio que logran un mejor rendimiento corporal.

Desde años atrás, se han investigado en el mundo el desarrollo del niño en todas sus etapas de crecimiento, con el propósito de dar una solución preventiva en los diferentes casos que se presentan a diario con los distintos problemas del desarrollo motor. Muchas de las veces los niños hasta los 5 años no reciben suficiente estimulación en el área motora gruesa o no utilizan todas las potencialidades que brindan los contenidos que permiten la consolidación de destrezas motoras gruesas, y traen como consecuencia descoordinación en los movimientos, dificultades para orientarse en el espacio, falta de ritmo, lo que dificulta mantener un equilibrio adecuado. Por esta razón, a partir de las asignaturas de Psicomotricidad,

Estimulación y Diseño Curricular, se elaboran actividades para niños de 5 años con enfoque rítmico que mejoren el equilibrio y favorezcan las destrezas motoras gruesas.

Las actividades pedagógicas propuestas a niños de 5 años, se aplicaron en el grupo Cordão de Ouro, que practica y difunde la capoeira, rompiendo barreras en lo referente a la formación integral del alumno, la propuesta de las actividades se basa en ritmo y equilibrio que favorecen la coordinación del movimiento motor grueso. De esta forma se estaría apoyando a los niños de las edades en estudio que hoy en día, permanezcan más tiempo inactivos físicamente, a que sean sujetos activos y desarrollen sus habilidades motoras.

La educación en la actualidad ha ampliado su visión sobre la responsabilidad de potenciar el desarrollo de las habilidades motoras, aspecto que se ve afectado por la existencia del sedentarismo que tienen muchos niños en el contexto social que se desenvuelven, por esta razón, se hace necesario constar con un currículo sólido y ajustado a las necesidades de cada niño que garanticen la calidad de educación.

En el marco de la Organización de los Estados Iberoamericanos (2010), se acuerda en la XVIII Cumbre Iberoamericana entre los ministerios de educación **“Fortalecer las políticas educativas y culturales, tendientes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia”**. La educación inicial brinda lineamientos y normas que generan una atención integral que responda a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños, además de garantizar el respeto a sus derechos. El Currículo de Educación Inicial (Ecuador. Ministerio de Educación, 2014), marco legal refiere según el Código de la Niñez y Adolescencia, 2003 artículo 37 numeral 4 que el Estado debe **“garantizar el acceso efectivo a la educación inicial de cero a cinco años, para lo cual se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos”**.

Favorecer el nivel de desarrollo de la motricidad gruesa en los niños de 5 años es un aspecto primordial, puesto que durante los primeros años de vida adquiere el 90% del desarrollo. El tema de la motricidad ha sido estudiado desde inicios del siglo XX, en donde se considera al movimiento como un factor determinante para el incremento de capacidades en el individuo, por consiguiente, un planteamiento de intervención educativa en este campo adquiere una especial relevancia dado que proporciona actitudes positivas.

El desarrollo de las destrezas motoras durante el proceso evolutivo, es un punto que se debe plantear como prioridad dentro de los programas educativos, en los estudios realizados por Bucco & Zubiaur (2013), muestran una **“creciente preocupación por los niveles pobres de aptitud e inactividad física en niños”** (p.69), es por esto que

se debe plantear dentro del contexto escolar, actividades extracurriculares que exterioricen el control motor y perceptivo del equilibrio, aspecto básico para alcanzar una coordinación de movimientos más complejos, acordes a las etapas evolutivas.

Existen diferentes estudios que explican el desarrollo motor, dentro de este grupo encontramos a Rigal (2008), quien habla sobre el término de educación motriz e indica que “el objetivo es asegurar el máximo desarrollo posible de la coordinación motriz de los niños o la adquisición de aprendizajes básicos en el ámbito motor” (p.19). El trabajo en la parte motora gruesa fortalece la motricidad voluntaria, el equilibrio, la postura que favorece la autonomía en los desplazamientos.

Se conoce que el movimiento empieza desde el cuarto mes de vida fetal y posteriormente se perfeccionan como una respuesta al medio ambiente, es decir que luego de su nacimiento, aparecen los denominados reflejos que en un principio son movimientos involuntarios y que luego se van organizando conforme a su maduración. Los movimientos corporales se desarrollan en primera instancia, puesto que el niño empieza el control motor en bloque, por tanto, sus movimientos son amplios debido a que utiliza todas sus extremidades (brazos, piernas, tronco, cabeza), estos resultan de los procesos de maduración que le facilitan adquirir movimientos armónicos tanto en posición dinámica (coordinación general del equilibrio, ritmo), como estática (interiorización del esquema corporal, autocontrol, relajación, respiración).

La maduración neuromotriz está ligada a dos grandes leyes del desarrollo que permiten que los movimientos vayan evolucionando:

- Ley céfalo – caudal: el desarrollo se extiende a través del cuerpo desde la cabeza a los pies, es decir, que los progresos en las estructuras y las funciones empiezan en la región de la cabeza extendiéndose luego al tronco para finalizar en las piernas.
- Ley próximo – distal: el desarrollo procede de dentro a fuera a partir del eje central del cuerpo.

Con la intención de lograr este proceso evolutivo (Macías, García, Bernal, & Zapata, 2020) manifiestan que “El aprendizaje en el área motora de los niños se adquiere mientras permanece en actividad, en el momento que manipula los objetos y los relaciona con las experiencias obtenidas” (p.307). En efecto el desarrollo y ejecución motora se mejora con la práctica, y esta, se correlaciona con la cantidad y diversidad de propuestas motrices, por lo que un aspecto básico para alcanzar el objetivo es utilizar el ritmo, ya que se ha comprobado que sus efectos otorgan resultados satisfactorios para el cerebro, porque se encargan de activar el sistema de recompensa cerebral, disminuyendo las emociones negativas o desagradables (Saavedra, et al., 2015).

En los niños el ritmo estimula el desarrollo del esquema corporal, activando diferentes regiones cerebrales y formando nuevas conexiones neuronales, necesarias para un correcto desarrollo motriz. Garanhani, et al. (2004), citados por Backes, et al. (2015), señalan que **“el cuerpo en movimiento constituye la matriz básica del aprendizaje infantil ya que todo lo que el ser humano realiza para conocer, relacionarse y aprender lo hace a través del cuerpo”** (p. 779), de allí la importancia de utilizar al ritmo como una herramienta pedagógica que promueva el desarrollo motor grueso de los niños.

Existen autores como Montessori, las hermanas Agazzi, Decroly, Dalcroze, que afirman la importancia que genera el ritmo en los primeros años de vida y el valor que tiene en el nivel educativo. Cabe mencionar que desde la etapa prenatal el niño percibe multitud de sonidos y desde allí, ya empieza a desarrollar sus primeros movimientos, después de su nacimiento se aumentan las posibilidades gracias al fortalecimiento de los músculos. Los ritmos musicales llaman mucho la atención de los niños y proporcionan una respuesta motora, puesto que a los 5 años es capaz de coordinar sus movimientos y sincronizarlo con el ritmo de la música. Nista & Moreira (2017), hace referencia que el cuerpo del niño es el instrumento principal de acción, con el cual puede realizar una gran variedad de movimientos. De allí que una estimulación oportuna se puede ejecutar a través del ritmo, por eso es necesario conocer la importancia que tiene para el niño, desde su nacimiento y en el medio en el que se encuentra, ya que es un elemento básico en sus movimientos y expresiones de sentimientos.

Es necesario conocer las capacidades iniciales de los niños en lo referente a la expresión rítmica, con el fin de potenciar y enriquecer su vida, puesto que todas las funciones y los movimientos obedecen a un ritmo que tal vez es inconsciente, de allí la importancia de la propuesta educativa que fortalezca el esquema corporal a través del ritmo. Mediante este enunciado se pretende hacer consciente al niño de sus propios ritmos, el de los demás y el de su cotidianidad, lo que le ayudará a conocerse más a sí mismo, a los demás y al entorno que le rodea. Arguedas (2009), indica que **“la expresión corporal busca facilitarle al ser humano el proceso creativo y de libre expresión y comunicación, a partir del conocimiento de su cuerpo, del manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su autoconfianza”** (p. 6), esto se logra a través de diferentes acciones que constituyen manifestaciones que dan como resultado, que el niño conozca y valore cada parte de su cuerpo, además irá gradualmente improvisando formas de expresión en su organización espacio temporal, en la coordinación motriz, e incluso, en la seguridad de sus propias aptitudes, tomando conciencia de su cuerpo y sus capacidades motrices, circunstancias que le permiten establecer la adecuada comunicación con el entorno.

El ritmo juega un papel fundamental en el fortalecimiento de la estructuración corporal, al igual que la capacidad de utilizar el cuerpo de acuerdo con sus habilidades motoras, este es un medio de expresión que puede utilizar el docente preescolar. Si se observa el entorno que rodea a los niños, se puede concluir que el ritmo siempre está presente, es algo natural en el ser humano, dentro del aprendizaje este ocupa un papel muy importante porque desarrolla capacidades motoras (caminar, saltar, correr, agacharse), actividades motrices especiales (juegos de imitación, destreza, precisión rítmica de los movimientos, equilibrio), la formación del esquema corporal y la educación auditiva, puesto que el oído se adapta al ritmo, y es el cuerpo el que lo traduce en movimiento.

Estudios realizados comprueban como el ritmo musical influye notablemente en la región cerebral, Montalvo & Moreira (2016), describen que *“las redes neuronales específicas se activan en nuestro cerebro, cuando escuchamos una sinfonía o cuando escribimos o leemos una composición musical”*. (p.1)

El cerebro reconoce los patrones de los sonidos y predice el ritmo musical, lo que permite sincronizar las acciones como bailar, aplaudir, cantar o tocar algún instrumento. El ritmo es una herramienta en donde el cuerpo expresa lo que percibe, siendo el movimiento el receptor, resultado de un patrón de conocimientos de orden y equilibrio, Mosquera (2013), sigue la idea de Pérez (2012), quien refiere que la incorporación del ritmo con el cuerpo *“constituye el proceso de percepción automotriz, que influye en el desarrollo de la motricidad”*. (p.36).

Es considerable mencionar, que el ritmo logra no solo estimular diferentes partes motrices del niño, sino también, adquiere un gran desarrollo en la maduración física, interacción con espacio y objetos que lo rodean con la formación de conceptos de sí mismos. Por consiguiente, es importante estimular:

- Imagen corporal: mantener una mayor percepción de su propio cuerpo y su correcta ubicación.
- Concepto corporal: adquirir consciencia de las partes de su cuerpo y su función.
- Conciencia corporal: fortalecer la localización del propio cuerpo en función de los objetos en el espacio.
- El equilibrio: potenciar el esquema corporal con la finalidad de mejorar su motricidad gruesa.

La aplicación de actividades relacionadas con el equilibrio en niños es de gran ayuda en el desempeño de la labor educativa, Cidoncha & Díaz (2010), señalan que *“el factor de la motricidad infantil se encuentra estrechamente ligado al sistema nervioso central y que evoluciona con la edad, cuya maduración precisa la integración de la información proveniente del oído, vista y sistema cinestésico”* (p.4). Los componentes reguladores del equilibrio se apoyan en estos tres mecanismos descritos, la parte laberíntica conectada con el oído medio que es la encargada

de dar la información de la posición del cuerpo en el espacio, la visual que es toda información que se recibe a través de la visión y la tercera y no menos importante la cinestésica coordinada por los receptores muscular que asisten a la regulación del tono, fuerza y presión.

Colado & Cortell (2007), definen al equilibrio como *“el conjunto de factores o acciones que deben darse para que un sujeto pueda mantener una situación estable, en función de las circunstancias externas que condicionan la capacidad para mantener la estabilidad por su parte”* (p.21). El equilibrio se puede manifestar desde dos situaciones una estática (adquisición de una postura) y otra dinámica (propio para cada tipo de movimiento) ambas son consideradas como la capacidad que tiene un sujeto para mantener una estabilidad mientras realiza una actividad motora.

Conviene señalar que en la primera infancia (0 – 3) aproximadamente a los 12 meses, el niño adquiere un equilibrio estático en el momento que permanece en una posición bípeda y luego pasa al dinámico, cuando empieza a dar sus primeros pasos, en la segunda infancia (3 – 6) existe una mejora de esta capacidad, puesto que adquiere dominancia en determinadas habilidades básicas, a los tres años tiene la posibilidad de caminar sobre una línea recta dibujada en el suelo y a los 5 años el equilibrio tanto estático como dinámico alcanza una gran madurez, pero no será hasta la tercera infancia (6 – 12) en donde los juegos motores contribuyen al desarrollo, aquí las conductas de equilibrio se han perfeccionado y son capaces de ajustarse a modelos.

Conscientes de la importancia que tiene la educación del ritmo y el equilibrio en el desarrollo de las habilidades motoras en niños de 5 años, se establece una propuesta pedagógica que consiste en actividades que permitirán el dominio corporal dinámico y estático. Ariza & García (2017), mencionan que *“la educación dispone de una variedad de vertientes que postulan una u otra forma como el mejor camino para concretar ese currículo y para desarrollar los procesos de enseñanza - aprendizaje”* (p.85). Desde esta visión, se elaboró un plan de actividades anteriormente mencionado con el propósito de favorecer no solo la adquisición de nuevas capacidades motoras corporal en el niño utilizando como base al ritmo y el equilibrio, sino también a educadores y familias.

Las actividades propuestas fueron ejecutadas por dos estudiantes de la carrera de Talento Infantil en la academia “Cordão de Ouro”, grupo que se dedica a la enseñanza capoeira y cuenta con la asistencia de niños desde los 3 años, quienes utilizan esta técnica como herramienta de educación para el desarrollo integral del sujeto y se caracteriza por una serie de actividades físicas en donde se trabaja la fuerza, flexibilidad, equilibrio, coordinación, agilidad, ritmo y resistencia, que tienen como finalidad el desarrollo de los movimientos motores de los niños.

Con lo descrito y considerando los cuatro puntos importantes a la hora de intervenir en el equilibrio como son:

- Fuerza de gravedad: fuerza que la tierra ejerce sobre los cuerpos atrayéndolos y a la que todos estamos sujetos.
- Centro de gravedad: punto por donde pasan todas las fuerzas que actúan sobre el cuerpo.
- Base de sustentación: lugar donde se apoya el sujeto en el movimiento.
- Línea de gravedad: línea imaginaria que debe pasar siempre por la base de sustentación para que el equilibrio se mantenga.

Se seleccionó la población de estudio, con quienes se empezó un entrenamiento según las actividades planificadas y la práctica de este arte, con el objetivo de que a través del uso del ritmo y el equilibrio se estimule al niño para desarrollar los movimientos motores gruesos.

A continuación, se desglosan las actividades para mejorar el área motora gruesa a través del ritmo y el equilibrio (Tabla 1).

Tabla 1. Plan de actividades para el desarrollo motor grueso a través del ritmo y equilibrio.

PLAN DE ACTIVIDADES DE RITMO Y EQUILIBRIO PARA EL DESARROLLO DEL ÁREA MOTORA GRUESA				
Experiencia de aprendizaje: Mi cuerpo ritmo y equilibrio		Grupo de edad: 5 años		
Descripción general de la experiencia de aprendizaje: Estimular la motricidad gruesa a través del ritmo y el equilibrio.				
EJE DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE	ÁMBITO DE DESARROLLO APRENDIZAJE	OBJETIVOS Y APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	MATERIALES DIDÁCTICOS
Expresión y Comunicación	Expresión corporal y motricidad	Reconocer las partes de su cuerpo y la ubicación en el espacio.	Al niño se le dará un espacio donde pueda moverse a voluntad propia, dentro del lugar se colocará diferentes ritmos, los cuales mientras se reproduzcan deberán realizar movimientos que logren expresar sus sentimientos.	Espacio amplio. Música.
		Desarrollar un manejo adecuado del cuerpo a través del ritmo y el equilibrio.	El docente estará entonando una pandereeta mientras los niños caminan por la sala, cuando se deje de tocar el instrumento, ellos tendrán que caminar "imitar" como lo hacen los monos "4 patas", en este caso los niños deberán asentar las manos al suelo y caminar de esa manera.	Espacio amplio. Pandereta.
		Adquirir control segmentario del cuerpo.	Dentro del aula se colocará colchonetas, el niño descalzo deberá dar roles para adelante y para atrás, según las indicaciones establecidas anteriormente por el docente. Para esta actividad se utilizará un tambor y de acuerdo con los repiques lentos (adelante) y rápidos (atrás), los niños deberán diferenciar el ritmo para realizar los roles correspondientes.	Colchonetas. Tambor. Espacio amplio.
		Desarrollar el control postural en actividades de equilibrio estático y dinámico afianzando el dominio del movimiento de su cuerpo	El docente que utiliza como apoyo una pared, ayudará a los niños a pararse de manos, enseñando que pueden tener equilibrio de su cuerpo y conciencia del espacio que los rodea, mientras se reproduce una melodía relajante de fondo, que ayude a los niños a estar tranquilos y pueda calmar los músculos de su cuerpo.	Música relajante. Colchonetas. Espacio amplio.

			<p>Sentados los niños en media luna frente al docente, se les entregará un tambor o una pandereta. Primero deberán escuchar tocar diferentes ritmos y melodías al docente, mientras les explica y demuestra la manera adecuada de agarrar el instrumento y como son los toques, luego cada niño según el instrumento que tenga en sus manos reproducirá los ritmos y melodías enseñadas.</p>	<p>Pandereta. Tambor. Espacio amplio.</p>
			<p>El docente realizará dos sonidos uno con las manos (chasquidos) y con los pies (zapateo), indicando a los niños que cuando uno de estos sonidos se haga “chasquido – lado derecho, zapateo – lado izquierdo”, debe tocar la parte del cuerpo que el docente mencione o realizar un movimiento con el respectivo lado que suene.</p>	<p>Espacio amplio.</p>
			<p>Se colocarán en parejas a los niños, asumiendo que están frente a un espejo, ellos deberán reproducir los movimientos junto con sus compañeros de trabajo como si fuese un espejo, los movimientos que el docente realiza con su cuerpo (levantar y dejar caer piernas, brazos, llevar el tronco a la derecha e izquierda entre otras), esto fortalecerá sus reflejos, coordinación y equilibrio.</p>	<p>Espacio amplio. Música de ritmo suave.</p>
			<p>Solicitar a los niños que incrementen la base de equilibrio (abrir piernas), crucen sus brazos, doblen sus rodillas llegando a una posición de cuclillas, deben mantener esta postura mientras escuchan el ritmo de un tambor, cuando este deje de sonar, los niños se pondrán en la posición de inicio (bípeda).</p>	<p>Espacio amplio. Tambor</p>
			<p>Solicitar a los niños que levante sus piernas de manera alternada a la altura de otro que se encuentra sentado de espaldas frente a él, cada vez que escuche el sonido de panderetas, manteniendo equilibrio en el momento que lo haga.</p>	<p>Espacio amplio. Pandereta</p>

El plan de actividades elaborado, presentó un contenido que es poco abordado en otros programas de trabajo, como es el caso del ritmo y el equilibrio aspectos básicos para el desarrollo de las habilidades motoras gruesas en la educación infantil, que en muchos casos esta se ve afectada en sus pplanificaciones, debido a que la dejan relegada a un segundo plano.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se lo realizó desde una óptica experimental, la muestra lo conformaron 10 niños con un rango etario de 5 años que asisten a al grupo Cordão de Ouro, a quienes se les aplicó un plan de actividades pedagógicas de intervención psicomotriz basados en el ritmo y equilibrio.

La recolección de los datos se la llevó a través de una encuesta que se aplicó a los instructores de la clase de capoeira, así como con el uso de una tabla de observación, en donde se registró a través del método estadístico la medición de logros que se establecieron antes de realizarlo, durante el proceso y al finalizar el plan de actividades pedagógicas, lo que permitió establecer el progreso conseguido. Los resultados alcanzados facultaron recalcar la importancia que tiene la intervención del ritmo y el equilibrio en el desarrollo motor, otro aspecto favorable es que, estas actividades pueden ser aplicadas por educadores y padres, puesto que son fáciles de ejecutarlas, favoreciendo de esta forma el desarrollo motor grueso, siempre considerando el desarrollo evolutivo de los niños. Además, se fundamentó el trabajo con la búsqueda de otras investigaciones la que se sistematizó de acuerdo con los requerimientos de la investigación en estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dentro de las prácticas corporales en niños se reconoce a las clases de capoeira un componente importante para el desarrollo de la motricidad gruesa en los primeros años de vida, razón por la que se unifican tres asignaturas Psicomotricidad, Estimulación y Diseño Curricular de la carrera de Educación Inicial, en donde a través de las Prácticas Pre Profesionales (PPP), y siguiendo los lineamientos y los contenidos de cada asignatura se elaboró un plan de actividades para el desarrollo de la motricidad gruesa considerando como componentes básicos al ritmo y el equilibrio en el colectivo de estudio que corresponde a la edad de 5 años.

La tabla de observación estuvo diseñada para cuantificar el total de niños conforme a los parámetros evaluativos en tres dimensiones antes, durante y luego de aplicado el plan de actividades con un rango de 1 (nada satisfactorio), 2 (poco satisfactorio), 3 (satisfactorio) y 4 (muy satisfactorio). Descrito el manejo evaluativo se muestra a continuación los resultados (Tabla 2).

Tabla 2 Resultado de tabla de observación aplicada antes, durante y después del plan de actividadespsicomotoras en base al ritmo y el equilibrio.

PARÁMETROS EVALUATIVOS 1		ANTES				DURANTE				DESPUÉS				
		2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	
1	Muestra conciencia del espacio para la ejecución del movimiento.	8	2				5	3	2				1	9
2	Adopta posturas diferentes manteniendo equilibrio.	4	6			2	2	6					5	5
3	Realiza roles conforme a los diferencia ritmos que escucha.	10				3	1	5	1		1		2	7
4	Reproduce diferentes ritmos con el uso de un instrumento de percusión.	8	2			3	2	5					4	6
5	Relaciona un ritmo con el movimiento corporal.	6	4				3	6	1				3	7
6	Imita corporalmente patrones rítmicos realizados por el compañero o docente.	7	3				4	4	2				1	9
7	Tiene buen sentido de equilibrio y coordinación.	9	1				3	5	2				2	8

Se puede visualizar en las gráficas el avance significativo que los niños en estudio lograron al comparar las tres categorías de valoración antes, durante y después de aplicado el plan de actividades en donde ese utilizó como una herramienta estratégica al ritmo y el equilibrio para el desarrollo de las habilidades motoras gruesas (Figura 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7).

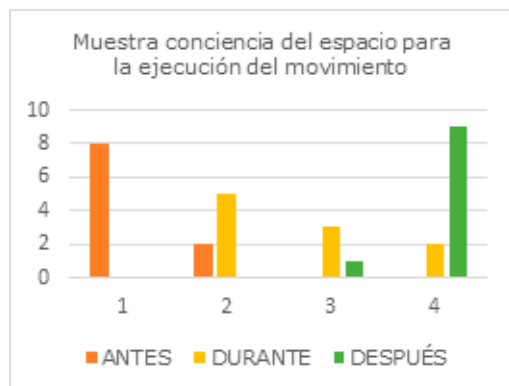


Figura 1. Espacio y movimiento.

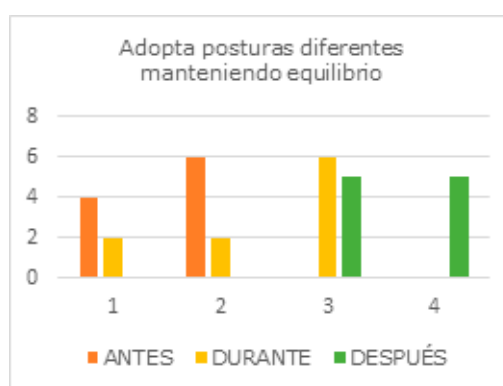


Figura 2. Postura y equilibrio.



Figura 3. Relación roles – movimiento.

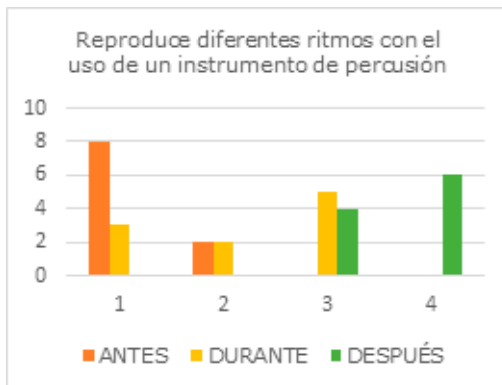


Figura 4. Reproducción ritmo e instrumento.



Figura 5. Ritmo y movimiento corporal.



Figura 6. Imitación de patrones rítmicos.



Figura 7. Equilibrio y coordinación.

CONCLUSIONES

El desarrollo de las Prácticas Preprofesionales permitió el incremento del conocimiento en los estudiantes que realizaron este estudio, puesto que, además de detectar las necesidades existentes en los niños de 5 años del grupo Cordão de Ouro en donde realizaron sus prácticas, pudieron elaborar y aplicar junto con los docentes un plan de actividades que fortaleció el desarrollo motor de los menores.

Se precisa que un adecuado manejo desde el ámbito educativo infantil en el área motora gruesa utilizando al ritmo y el equilibrio como fundamento, permiten al niño conocer su esquema corporal y el logro de las habilidades corporales, de allí la importancia del trabajo desde los primeros años de vida.

La contribución de un recurso práctico como es el plan de actividades pedagógico diseñado desde la óptica del ritmo y equilibrio (estático y dinámico) potenció las funciones neurológicas, esqueléticas y musculares, aspecto que fortaleció el dominio del movimiento corporal (motricidad gruesa).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arguedas, C. (2009). Música y expresión corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, español y francés. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1).
- Ariza, J., & García, J. (2017). La enseñanza y el aprendizaje en educación física, un estado del arte de la producción científica en iberoamérica entre 2005 y 2016. *Lúdica pedagógica*, (25), 83 - 92.
- Backes, B., Porta, M., & Difabio, H. (2015). El movimiento coral en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Revista Educere*, 18, 777 - 790.
- Bucco, L., & Zubiaur, M. (2013). Desarrollo de las habilidades motoras fundamentales en función del sexo y del índice de masa corporal en escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2).
- Campo, L., Jiménez, P., Maestre, & Paredes, N. (2011). Características del desarrollo motor en niños de 3 a 7 años de la ciudad de barranquilla. *Psicogente*, 14(25), 76-89.
- Cidoncha, V., & Díaz, E. (2010). Aprendizaje motor. Las habilidades motrices básicas: coordinación y equilibrio. *Revista digital EFDeportes.com.*, 15(147).
- Colado, J., & Cortell, J. (2007). Evaluación en la enseñanza de las habilidades motrices básicas en el medio acuático: el equilibrio, aspectos introductorios. (U. S. Murcia, Ed.) 2(1), 10 - 27.
- Díaz, M., Morales, R., & Díaz, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 102 - 108.
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2014). Currículo de Educación Inicial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Montalvo, J., & Moreira, D. (2016). El cerebro y la música. *Revista ecuatoriana de neurología*, 25(1 - 3).
- Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones; una breve revisión. *Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34 - 38.
- Nista, V., & Moreira, W. (2017). *Movimiento y expresión corporal en educación infantil*. Narcea.
- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2010). *Metas Educativas 2021: Propuestas Iberoamericanas y Análisis Nacional*. Fundación Santillana.
- Rigal, R. (2008). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Inde.
- Saavedra, J., Díaz, W., Zúñiga, L., Navia, C., & Zamora, T. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. *Morfología*, 7(2).

16

INNOVACIÓN EDUCATIVA
CON TIC PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS
ESTUDIANTES

INNOVACIÓN EDUCATIVA

CON TIC PARA EL PENSAMIENTO CRITICO EN LOS ESTUDIANTES

EDUCATIONAL INNOVATION WITH ICT FOR CRITICAL THINKING IN STUDENTS

Patricia Yolanda Calsin Ramos¹

E-mail: pcalsin@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4085-5460>

¹ Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Calsin Ramos, P. Y. (2022). Innovación educativa con TIC para el pensamiento crítico en los estudiantes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 144-149.

RESUMEN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un medio indispensable para la educación, de ahí que la gestión de los aprendizajes en la contemporaneidad asuma el componente tecnológico como un factor esencial. En este sentido el presente artículo tiene el objetivo de analizar la relación entre las TIC y el pensamiento crítico de los educandos, para lo cual se efectuó un análisis documental de indagación científica utilizando el método analítico – sintético y el método inductivo – deductivo. Los resultados demuestran que las TIC influyen en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes siempre que sea organizado como una estrategia formativa y didáctica que permita la reflexión y toma de decisiones del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que se concluye con la necesidad de una gestión de las TIC más contextualizada a los objetivos formativos y las competencias a desarrollar en el aula. Ello supone despertar la creatividad en el quehacer pedagógico, para trascender los aspectos tradicionales e incorporar nuevos contenidos y formas a una pedagogía innovadora y crítica, ello se concreta en una innovación educativa en y desde las TIC que se logra compartiendo y construyendo roles entre estudiantes y docentes.

Palabras clave:

Pensamiento crítico, TIC, innovación educativa, docentes, estudiantes.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICT) are an indispensable means for education; hence the management of contemporary learning assumes the technological component as an essential factor. In this sense, this article has the objective of analyzing the relationship between ICT and the critical thinking of students, for which a documentary analysis of scientific inquiry was carried out using the analytical-synthetic method and the inductive-deductive method. The results show that ICTs influence the development of critical thinking in students if it is organized as a training and didactic strategy that allows reflection and decision-making by the student in the teaching-learning process, hence it is concluded with the need for ICT management more contextualized to the training objectives and the skills to be developed in the classroom. This means awakening creativity in the pedagogical task, to transcend traditional aspects and incorporate new content and forms to an innovative and critical pedagogy, this materializes in an educational innovation in and from ICT that is achieved by sharing and building roles between students and teachers.

Keywords:

Critical thinking, ICT, educational innovation, teacher, students.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la tecnología no solo trae grandes beneficios en todos los campos cognitivos y educativos, sino que también presenta un desafío para los docentes, puesto que significa la actualización constante y fortalecer las habilidades digitales en el fortalecimiento en la sapiencia crítica de los estudiantes. Actualmente uno de los desafíos que afronta el sistema educativo se describe en el desarrollo del pensamiento crítico (Deroncele et al., 2020). Por tanto, uno de los desafíos de un maestro actualmente es tomar en cuenta y aplicar las nuevas investigaciones en materia de pedagogía para ser aprovechadas en las experiencias de aprendizaje (Leiva, 2016) que requiere ser contextualizada para intensificar el pensamiento crítico en los futuros ciudadanos consciente.

Al respecto Nussbaum et al. (2021), exponen que el pensamiento crítico asume un rol importante en el trabajo y para cualquier ámbito permitiendo la toma de decisiones responsables, permitiendo lograr un propósito a partir de proyectar estrategias claras y concretas. De igual forma, la intención de los programas pedagógicos es lograr que los educandos asimilen y alcancen eficientes efectos, con el fin de aplicar diversos métodos, estrategias, técnicas, propuestas y tabular la información.

Es así como Lara et al. (2017), afirman sobre los programas educativos, son propuestos por nuevos métodos donde el aprendiz participe activamente en su aprendizaje y el profesor en la educación. Cabe mencionar que la importancia tecnológica en el aula reside en los desafíos y retos que se representan, permitiendo al docente optimizar su accionar en el salón de clase, convirtiéndose en un instrumento para mejorar sus experiencias, actividades y la eficacia de sus destrezas.

En este tiempo varias propuestas están relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, entonces Madrid (2018), considera que estas propuestas deben ser las que posibilitan la formación investigadora, las que deben implementarse en lo que este planificado juntamente con las propuestas estratégicas. Los profesores según Priawasana et al. (2020), deben desarrollar estrategias basadas en las TIC, como alternativa en el desarrollo del pensamiento crítico; estos elementos han sido sistematizados recientemente en un estudio que permitió comprobar la pertinencia de estrategias basadas en el e-learning en el desarrollo del pensamiento crítico (Deroncele-Acosta et al., 2021a).

Se plantea como desafío para fortalecer el pensamiento crítico mejorar las estrategias TIC, para comprender este proceso se ha procedido a contrastar información con énfasis en el pensamiento crítico en las aulas, comprobando que cuando se usan las tecnologías desde una perspectiva innovadora, esto permite que los estudiantes aumenten sus habilidades para perfeccionar el pensamiento crítico, incluyendo aprendizajes relevantes

y estables (Palacios-Núñez et al., 2021). En este sentido el presente artículo estará examinando las potencialidades de la innovación educativa en y desde las TIC, como *“proceso que va desde la relación docente-estudiante, el capital intelectual de los profesores, sus competencias pedagógicas, digitales e innovadoras, hasta la responsabilidad social, capacidad de resiliencia, gestión de la incertidumbre y adaptación al cambio de la institución”*. (Deroncele-Acosta et al., 2021c).

DESARROLLO

El presente estudio tuvo como método teórico de indagación los métodos análisis-síntesis e inductivo-deductivo los cuales permiten utilizar procedimientos para un análisis epistémico de la literatura científica, reconociendo a la sistematización como eje de del debate reflexivo para la construcción del texto.

El pensamiento crítico maneja lo reflexivo, la lógica y el observar directo, así como una serie de habilidades y capacidades diversas, para optimizar el procesamiento de la información; esto conduce el logro de las metas educativas. El resultado más importante sobre las diversas estrategias en la mejora del pensamiento crítico es relacionado usando el diseño cuasi experimental desarrollado por Medina (2017), el cual concluye con aseverar que el estudio de un “programa crítico”, bajo esta estrategia, hace que los estudiantes sean guiados para progresar en su aprendizaje de unos materiales de lo más simple a lo más complejo (Priawasana et al., 2020). Dicho programa, se basa en la investigación y experiencia que se expresa en un camino doctrinal: motivación, restauración de conocimiento, conflicto cognitivo, proceso de datos, aplicando lo estudiado, transmisión de escenarios nuevas, metacognición (reflexionando de lo aprendido) y evaluación.

Rímac et al. (2017), consideran que el pensamiento crítico es vital para la incidencia en la educación del aprendiz, también es una habilidad que requiere el desarrollo de actividades que permitan aprender a pensar literalmente, razonar y criticar, para desenfocar actividades del pensamiento crítico, siendo de utilidad en aplicar estrategias cognitivas de conocimiento y autorregulación.

Otro de los resultados fue obtenido por Lara et al. (2017), sostienen que es primordial fortalecer el pensamiento crítico en relación con la incertidumbre, para lo cual existen varias alternativas para su desarrollar en el pensamiento crítico, así como proponer estrategias didácticas de la ciencia. Las pasantías basadas en problemas pueden promover una serie de habilidades generales, formación y prácticas profesionales. Por otro lado, Leiva (2016), afirma que el aprender relacionando a los problemas conlleva a dominar las matemáticas, al promover las habilidades de dicho pensamiento crítico. También se puede separar la información irrelevante, de tal manera resolver

los problemas en contexto mediante el análisis de la información y el uso de una representación abstracta.

Moreno & Velázquez (2017), plantean que los desafíos actuales requieren que las escuelas desarrollen un pensamiento crítico, conformen los problemas ambientales y participen en los cambios locales y validez la construcción de estrategias para ver su efectividad y transformación. Otra estrategia para los estudiantes es desarrollar destrezas y habilidades para fomentar la participación, lo crítico proporcional en las actividades educativas, que los estudiantes practiquen la argumentación oral. Esto conduce al procesamiento de pensamiento complejos, respondiendo a sus intereses y necesidades en proporción al entorno que los rodea. Por otro lado, la indagación del pensamiento crítico muestra una tendencia favorable en relación con dicho pensamiento y los modelos de razonamiento académico, los cuales se basan en el uso inédito de problemas de práctica para resolver las incógnitas en las lecciones.

Por otro lado, la evaluación formativa y las estrategias del pensamiento crítico no deben usarse solo al concluir el proceso de aprendizaje, sino debe ser parte continua y constitutiva. Además, es de mucha importancia la retroalimentación sobre el contenido que se debe de aprender. Nussbaum et al., (2021), refieren que, para lograr los espacios de aprendizaje, juntamente con las experiencias programadas, los aprendices tendrán que lograr metas que sean agradables y accesibles, mientras que los medios para verificar estas metas deben ser los mismos, como una recompensa estimulante en lugar de deberes u obligaciones escolares. Por su parte Montiel et al. (2018), afirman que cuando se presentan casos de entornos estudiantiles, el refuerzo del pensamiento crítico trascendente, estos temas o casos de ficción son más familiares que otros.

Para fortalecer el pensamiento crítico es necesario reconocer los muchos tipos de soluciones simples que son típicas de la memoria combinada para la solución de problemas complicados. En segundo lugar, se usa la memoria operativa o de piezas de datos a los que se accede rápidamente cuando realizan tareas domésticas y finalmente se deben de completar una diversidad de técnicas de pensamiento. Willingham (2020), aporta que, al fortalecer el pensamiento crítico mediante implementación de planes y estrategias de enseñanza, de esta manera los resultados son diferentes; así mismo se ven resultados a través de estrategias con métodos innovadores, con un aprendizaje activo y explicativo de esta manera fortalecen el pensamiento crítico.

Además, para la mejora continua del pensamiento crítico es necesario elaborar un plan de aprendizaje en la participación del estudiante, como dentro y fuera de su I.E., relacionándose con las siguientes habilidades: el pensamiento crítico y de alto nivel, como contrastar con autores (discusión), etc. (Yilmaz & Tabak, 2019). Por otro lado, la formación del Pensamiento Crítico se debe a la perspectiva global, independientemente de su entorno interno

y externo del educando, de esta manera se consigue el aprendizaje crítico, volviéndose cada vez más eficaz y reflexivo.

Por otra parte, León (2020), indica que la investigación actual es insuficiente sobre la aplicación de una evaluación eficaz, que opera continuamente a lo largo del proceso de aprendizaje y sirve como una retroalimentación continua, motivadora y horizontal entre educadores y aprendices. Por estas razones se puede llevar a cabo el proceso de pensamiento crítico en forma efectiva, no debiendo dejar de observar la retroalimentación en la fortificación del pensamiento crítico.

Por consiguiente, los educandos pueden convertirse como agentes pasivos en el aprendizaje de sus actividades de descripción y memorización, de esta manera descuidan acciones como la observación, el análisis, la reflexión, la comparación, entre otras actividades. Así mismo, los profesores deben preocuparse más por operar el proceso de enseñanza, porque de esta manera la teoría y la práctica se puede presentar de manera más directa, porque mediante lecciones concretas aprendidas se puede promover el uso de ideas creativas. Mahbubah et al., (2020), afirman que el manejo de herramientas tecnológicas fortalece el pensamiento crítico, aplicando un guía de análisis, desarrollo, diseño, implementación y evaluación (ADDIE).

Las TIC constituyen un reto en la actualidad pues los docentes deben integrar el componente tecnológico a sus prácticas pedagógicas y disciplinares en el aula. De ahí la necesidad de ir logrando una competencia docente en la virtualización educativa que permita contextualizar la tecnología para promover valores desde su práctica formativa (Aleman-Saravia et al., 2021).

Uno de los objetivos más importantes de la sociedad del siglo XXI es la institución de un modelo educativo realmente capaz de promover el desarrollo de competencias, refiriendo que el Pensamiento Crítico se encuentra entre estas competencias y su desarrollo requiere de un modelo de educación centrado en los estudiantes, para lo cual sostienen que las herramientas TIC ayudan en este propósito. Sin embargo, estas herramientas tecnológicas no se dinamizan por sí mismas, sino que debe gestionarla de manera adecuada el docente, no solo desde espacios totalmente virtuales, sino incluso en contextos de educación híbrida donde también se tiene el reto de lograr que reflexione sobre su aprendizaje tanto el estudiante que está online como el estudiante que está presencial (Mollo-Flores & Deroncele-Acosta, 2022).

Este estudio es un antecedente importante pues permitió comprobar el papel que juegan las TIC para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes (Sá, 2016), lo cual es sostenido por un estudio reciente que demuestra la pertinencia de propuestas como: metodologías, estrategias, diseño de actividades o recursos utilizados desde el E-learning para desarrollar el PC.

Como se explicó anteriormente estas estrategias TIC no garantizan por sí solas el desarrollo del pensamiento

crítico, sino que se requiere una contextualización formativa, donde el estudiante interactúe, reflexione de manera crítica, por lo que diseñar estrategias educativas basadas en las TIC debe tener un objetivo formativo claro, erigiéndose el aprendizaje colaborativo en línea como una propuesta pertinente (Palacios-Núñez & Deroncele-Acosta, 2021). Estos autores sostienen que las estrategias TIC debe promover cinco dimensiones de este aprendizaje (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones del aprendizaje colaborativo en línea.

Dimensiones del aprendizaje colaborativo en línea	Habilidades socioemocionales para la colaboración en línea
	Interdependencia positiva en línea
	Intercambio de información en línea
	Habilidades digitales
	Regulación interna del equipo en línea

Fuente: Palacios-Núñez & Deroncele-Acosta (2021).

En este estudio los autores encontraron que dos las dimensiones con mayores problemas son las habilidades digitales y la regulación interna del equipo y destacan la labor del docente como gestor-mediador y el estudiante como protagonista del aprendizaje colaborativo en línea (Palacios-Núñez & Deroncele-Acosta, 2021). Relacionado con esto la evidencia científica demuestra que las habilidades de pensamiento crítico y las habilidades de comunicación de los estudiantes se pueden facilitar a través del aprendizaje en línea con materiales didácticos de enfoque orientados e instrumentos de evaluación orientados a las TIC (Isnaeni et al., 2021).

El desarrollo del pensamiento crítico con la ayuda de herramientas de Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) es un tema de mucha actualidad entre los investigadores y profesionales en el campo educativo (Lu & Xie, 2022). Así se reconocen varios estudios que han abordado el tema del desarrollo del pensamiento crítico utilizando las TIC.

Los resultados muestran que el impacto de las TIC en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de matemáticas de nivel básico es significativo. Otro estudio encontró que a través del folleto electrónico asistido por modelos PBL que usan Edmodo, los estudiantes pueden mejorar las habilidades de pensamiento crítico y otra investigación concluyó que se puede que el material de aprendizaje del modelo de investigación guiada basado en las TIC fue eficaz para entrenar las habilidades de pensamiento crítico y la alfabetización científica de los estudiantes (Indana et al., 2020).

Estos resultados evidencian que las TIC tiene potencialidades para promover el pensamiento crítico, siempre que se garantice una retroalimentación formativa donde no

solo se evalúe el resultado, sino también el proceso, haciendo interactuar las diversas formas de evaluación (auto evaluación, hetero evaluación y coevaluación) en combinación con una retroalimentación estratégica reflexiva desde el reconocimiento de Feed Up, la comprensión de Feed Back y la orientación Feed Forward (Mollo-Flores & Deroncele-Acosta, 2022). Todo esto supone despertar la creatividad en el quehacer pedagógico, para ir más allá de los aspectos tradicionales en los procesos de formación e incorporar nuevos contenidos y formas de una pedagogía innovadora y contextualizada. Los procesos mencionados anteriormente se sostienen des la base de una innovación educativa en y desde las TIC (Deroncele et al., 2021a) así desarrollar el pensamiento crítico en la contemporaneidad se logra compartiendo y construyendo roles entre estudiantes y docentes.

CONCLUSIONES

En la actualidad el papel de las TIC es fundamental en la educación, máxime cuando ha existido un cambio hacia ambientes escolares de educación virtual, remota o híbrida, que requieren de competencias digitales de los docentes y nuevos roles de los estudiantes.

Pensar en las tecnologías de la información y las comunicaciones para desarrollar el pensamiento crítico exige configurar estrategias educativas insertadas de manera estratégica a un plan curricular, y desde allí promover actividades basadas en las TIC que promuevan la capacidad de sustentar, formular opiniones propias en base a sus argumentos reflexivos de un tema, y tomar decisiones en base a la elaboración de argumentos.

Estas estrategias implican la vinculación con el conocimiento previo, motivaciones, actitudes, situaciones nuevas, metacognición y evaluación. Así mismo estrategias de auto conocimiento y autorregulación, evaluación formativa, retroalimentación aprendizaje relacionado a problemas, argumentación, razonamiento académico, estrategias de causa y efecto y todas en base a las TIC.

Las TIC deberán ser analizadas, ajustadas, contextualizadas para mejorar los resultados en el pensamiento crítico del aprendiz, repensando las cosas más ventajosas y le necesidad imperiosa de eliminar el aprendizaje memorístico en la clase, posteriormente reflexionando, argumentando, evaluando y por último la toma de decisiones.

Todo esto supone despertar la creatividad en el quehacer pedagógico, para ir más allá de los aspectos tradicionales en los procesos de formación e incorporar nuevos contenidos y formas a una pedagogía innovadora y crítica, ello se concreta en una innovación educativa en y desde las TIC que se logra compartiendo y construyendo roles entre estudiantes y docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán-Saravia, A.C., Deroncele-Acosta, A. (2021). Technology, Pedagogy and Content (TPACK framework): Systematic Literature Review. (Ponencia). XVI Latin American Conference on Learning Technologies. Arequipa, Perú.

- Atúncar-Prieto, C., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Educational virtualization model in initial teacher training. (Ponencia). XVI Latin American Conference on Learning Technologies. Arequipa, Perú.
- Deroncele-Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M., & Medina-Coronado, D. (2020). Bases epistemológicas y metodológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana. *Revista Inclusiones*, 7(Número Especial), 68-87.
- Deroncele-Acosta, A., Gross-Tur, R., & Medina-Zuta, P. (2021a). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188.
- Deroncele-Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M., Medina-Coronado, D., Rivera-Portugal, A.M., Berroa-Garate, H.C., Flores-Llerena, D.Y., & Huarca-Flores, P. (2021b). E-learning for the development of critical thinking: A systematic literature review. (Ponencia). XVI Latin American Conference on Learning Technologies. Arequipa, Perú.
- Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P., Goñi-Cruz, F. F., Montes-Castillo, M. M., Roman-Cao, E., & Gallegos Santiago, E. (2021). Innovación Educativa con TIC en Universidades Latinoamericanas: Estudio Multi-País. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4).
- Indana, S., Agustini, R., & Rahayu, Y. S. (2020). Effectiveness of Learning Material by ICT-Based Guided Inquiry Model to Train Critical Thinking Skill and Science Literacy. (Ponencia). 7th Mathematics, Science, and Computer Science Education International Seminar. Covington, USA.
- Isnaeni, W., Rudyatmi, E., Ridlo, S., Ingesti, S., & Adiani, L.R. (2021). Improving students' communication skills and critical thinking ability with ICT-oriented problem-based learning and the assessment instruments with HOTS criteria on the immune system material. *Journal of Physics: Conference Series*, 1918(5).
- Lara Quintero, V., Avila Palet, J. E., & Olivares Olivares, S. L. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(1), 65-77.
- Leiva, F. (2016). ABP como estrategia para desarrollar el pensamiento lógico matemático en alumnos de educación secundaria. *Sophía*, 2(21), 209-224.
- León, M. (2020). Evaluación formativa: el papel de retroalimentación en el desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 563-571.
- Lu, D., & Xie, Y.N. (2022). Critical thinking cultivation in TESOL with ICT tools: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, Article in Press. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2022.2033788>
- Madrid, J. (2018). Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 150-168.
- Mahbubah, K., Habibulloh, M., Hermita, N., & Samsudin, A. (2020). Measuring Critical Thinking based Multimedia on Buoyant Force Concept: A Preliminary Design. *Journal of Physics: Conference Series*, 1655(1).
- Medina, F. (2017). Programa crítico para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución educativa del callao. *MAESTRIA*, 108.
- Mollo-Flores, M. E., & Deroncele-Acosta, A. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 391-401.
- Montiel, M. A., Charles, D. G., & Lizett, S. (2018). Método de casos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de turismo. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(57), 88-110.
- Moreno, W. E., & Velázquez, M. E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(2).
- Nussbaum, M., Barahona, C., Rodríguez, F., Guentulle, V., López, F., Vázquez-Uscanga, E., & Cabezas, V. (2021). Taking critical thinking, creativity and grit online. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 201-206.
- Palacios-Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad Y Sociedad*, 13(5), 134-145.
- Palacios-Núñez, M., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Online Collaborative Learning: Analysis of the Current State. (Ponencia). XVI Latin American Conference on Learning Technologies. Arequipa, Perú.
- Priawasana, E., Degeng, I. N. S., Utaya, S., & Kuswandi, D. (2020). An experimental analysis on the impact of elaboration learning on learning achievement and critical thinking. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 3274-3279.
- Rímac Norabuena, G., Velázquez-Tejeda, M., & Hernández, R. (2017). Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, (10), 31-60.
- Sá, C. M. (2016). Pensee critique, tic et didactique des langues. *Revista Lusofona de Educacao*, 32(32), 93-107.
- Willingham, D. T. (2020). Ask the cognitive scientist: How can educators teach critical thinking? *American Educator*, 44(3), 41-51.
- Yılmaz, N., & Tabak, S. (2019). The effect of argumentation-based social studies teaching on academic achievement, attitude and critical thinking tendencies of students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 213-222.

17

IMPACTO CAUSADO
EN LOS DERECHOS LABORALES DEL TRABAJADOR
ECUATORIANO, POR LA PANDEMIA COVID-19

IMPACTO CAUSADO

EN LOS DERECHOS LABORALES DEL TRABAJADOR ECUATORIANO, POR LA PANDEMIA COVID-19

IMPACT CAUSED ON THE LABOR RIGHTS OF THE ECUADORIAN WORKER, BY THE COVID 19 PANDEMIC

Sonia Esney Campoverde Paladines¹

E-mail: scampoverde4@indoamerica.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9654-7024>

¹ Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Campoverde Paladines, S. E. (2022). Impacto causado en los derechos laborales del trabajador ecuatoriano, por la pandemia Covid-19. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 150-158.

RESUMEN

A raíz de la pandemia Covid-19 el mundo ha vivido una gran conmoción socio-económica; por cuanto, los Estados, se han visto en la necesidad de reglamentar normas para afrontar esta problemática. Ecuador no ha sido la excepción, a partir de ahí, se crearon protocolos y normativas; una de las más trascendentales ha sido la Ley de Apoyo Humanitario que tuvo el objetivo de fomentar la reactivación económica y productiva del país. Debido a esto, el presente artículo científico, tiene como objetivo general: Determinar cuál ha sido el impacto causado en los derechos del trabajador ecuatoriano por la promulgación de esta ley, muy cuestionada por sectores laborales que protegen los derechos de los trabajadores, pero defendida por el gobierno y por los empleadores. Para desarrollar este artículo se aplicó un enfoque de investigación mixto, con el empleo de métodos como el bibliográfico y de análisis documental, el inductivo y deductivo. En base a ello, se logró dejar por sentado cuál ha sido el impacto de la Ley de apoyo humanitario, sus aciertos y desaciertos, así como, las consecuencias generadas a partir de su entrada en vigor.

Palabras clave:

Covid -19, Ley de Apoyo Humanitario, impacto, trabajador, empleador.

ABSTRACT

As a result of the Covid-19 pandemic, the world has experienced a great socio-economic shock; inasmuch as the States have seen the need to regulate norms to deal with this problem. Ecuador has not been the exception, from there, protocols and regulations were created; One of the most transcendental has been the Humanitarian Support Law, which had the objective of promoting the economic and productive reactivation of the country. Due to this, the present scientific article has as a general objective: To determine what has been the impact caused in the rights of the Ecuadorian worker by the promulgation of this law, highly questioned by labor sectors that protect the rights of workers, but defended by the government and by employers. To develop this article, a mixed research approach was applied, with the use of methods such as bibliographic and documentary analysis, inductive and deductive. Based on this, it was possible to establish the impact of the Humanitarian Support Law, its successes and failures, as well as the consequences generated from its entry into force.

Keywords:

Covid -19, Humanitarian Support Law, impact, worker, employer.

INTRODUCCIÓN

El Covid-19 apareció en la ciudad de “*Wuhan, República Popular de China en diciembre del 2019, el 30 de enero de 2020, la OMS declara al Covid-19 como una emergencia de salud pública de preocupación internacional y el 11 de marzo del mismo año como pandemia*”. (Organización Mundial de la Salud, 2020)

El origen del SARS-CoV-2, ha sido muy cuestionado, según la OMS la transmisión ha sido de un animal al ser humano y según altos funcionarios del gobierno del expresidente de los Estados Unidos Donald Trump, su Consejo de Seguridad Nacional y el Departamento de Estado de Estados Unidos afirman que el virus provenía del laboratorio del Instituto de Virología de Wuhan, que se dedica a estudiar virus, bacterias, microbios y biotecnología., hasta el momento no se llega a concluir cuál de las dos hipótesis es verdadera, ante esta situación la OMS en el mes de agosto de este año, estableció un nuevo equipo de investigación para determinar el verdadero origen de la COVID-19, se harán una serie de estudios y estarán en continua conversación con los Estados miembros y expertos.

Desde que surgió el Covid-19 los síntomas que presentaron los infectados han variado, pero los más comunes son fiebre, dolor muscular, tos seca, disnea, dolor estomacal, náuseas, diarrea, pérdida de olfato y gusto, sangrado, trayendo complicaciones como infartos cardíacos, arritmias, miocardiopatía, shock, neumonías y las personas que eran más propensas de contagiarse según la Fundación MF (2021), eran las que “*sufrían enfermedades cardiovasculares, diabetes mellitus, hipertensión arterial, enfermedad pulmonar crónica, cáncer, enfermedad renal crónica, así como las personas de tercera edad*”.

Por otra parte, según Masabanda (2018), el derecho laboral “*es una rama del derecho, cuya finalidad es regular las relaciones contractuales, entre el empleador y el trabajador, a través de un conjunto de normas positivas vigentes*”. (p. 13)

Acorde a la jerarquía, las fuentes del derecho laboral están compuestas en primer lugar por los tratados internacionales que brindan garantías a los derechos de los trabajadores entre las más conocidos están: La Declaración Universal de los Derechos Humanos, La Declaración Americana de los Derechos y Obligaciones del Hombre, La Carta Interamericana de Garantías Sociales, La Carta de la Organización de los Estados Americanos, Organización Internacional del Trabajo (OIT), La Convención Americana de Derechos Humanos sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, entre otros.

En segundo lugar, está la Constitución, que es la norma suprema y prevalece sobre cualquier otra del ordenamiento jurídico; el tercer lugar lo ocupan las leyes orgánicas y leyes ordinarias que brinden garantía a los derechos del

trabajador así: Código del Trabajo, Código de la Niñez y Adolescencia, Ley Orgánica de Discapacidades, Código Orgánico de la Producción, Ley de Seguridad Social, Ley Orgánica de Servicio Público y demás leyes y reglamentos en materia laboral; la cuarta fuente de derecho están compuesto por los acuerdos y decretos ministeriales que son utilizados para regular el derecho del trabajo en diversas situaciones siempre en favor del trabajador.

Otras fuentes de derecho que ayudan a proteger al trabajador está el contrato colectivo que determinan las relaciones entre los empleadores y sindicatos determinando reglas que protejan a los trabajadores; de la misma forma existen los reglamentos internos de trabajo que es un documento donde regula al trabajador sin vulnerar sus derechos.

También se encuentran como fuentes de derecho, el contrato individual de trabajo, en el cual se estipulan garantías para trabajadores como salario, jornadas de trabajo, tiempo, beneficios sociales. Las dos últimas fuentes están enfocadas a la Jurisprudencia y a la Doctrina. La Jurisprudencia que resuelve controversias en el ámbito laboral tomando en cuenta fallos de triple reiteración dictaminados por la Corte Nacional de Justicia; en cambio la doctrina que son comentarios de expertos que sirven para resolver un conflicto. Este artículo científico tiene la finalidad de analizar cuál ha sido el impacto causado en los derechos laborales del trabajador ecuatoriano, por la pandemia Covid-19, que ha sido una de las más graves que ha sufrido la humanidad en esta última década, generando consecuencias trágicas en el ámbito: familiar, de la salud, lo educativo, lo social, lo económico y laboral.

Ante esta realidad el gobierno ecuatoriano a partir de marzo del año dos mil veinte, impuso medidas drásticas para contrarrestar el contagio del virus, desde la restricción de movilidad, hasta la promulgación de acuerdos ministeriales que luego se afianzaron con la Ley de Apoyo Humanitario cuya finalidad era la de fortalecer el aparato económico, y salvaguardar miles de puestos de trabajo (Ecuador. Asambea Nacional, 2021).

Se analizó las cuatro modalidades contractuales, expedidas mediante acuerdos ministeriales como son: el contrato joven, el contrato destinado a la producción, al emprendimiento y al sector turístico, mediante estos contratos se dio la oportunidad a la mano de obra joven, ya que fue un sector menos propenso para contagiarse del Covid y son los que ofrecen mayor rendimiento a las actividades asignadas, de la misma forma el sector de la producción necesitó mayor número de trabajadores porque fue el área que más creció, nunca desfalleció la producción a pesar de la pandemia.

El emprendimiento por parte de los ecuatorianos hizo que se acogieran a esta clase de contratos, dado a que la creatividad en tiempo de la emergencia sanitaria creció especialmente la industria textilera y de alimentación;

y, por último el contrato destinado al sector turístico fue creado por la simple razón de que los ecuatorianos preferirían desplazarse al interior del país antes que al exterior por la misma emergencia sanitaria que atravesaba el globo terráqueo, por consiguiente se necesitaría mayor mano de obra para desarrollar el turismo.

Dentro de la Ley de Apoyo Humanitario se analizó, la creación del teletrabajo (Ecuador. Asamblea Nacional, 2021) que en muchos de los casos provocó que los trámites se vuelvan lentos y burocráticos perjudicando a la ciudadanía en general, esto especialmente en el sector público. Y en cambio la reducción, modificación o suspensión emergente de la jornada laboral para el sector privado, hizo que muchos empleadores abusaran del poder que les brindaba la Ley despidiendo a sus trabajadores si no aceptaban las nuevas condiciones de trabajo, violando claramente el numeral 2 del artículo 236 de la Constitución de la República del Ecuador donde manifiesta que los derechos laborales son irrenunciables e intangibles por ningún motivo se los debe violentar y en caso de darse esto, se los considerará nulos, cosa que Ley de Apoyo Humanitario si lo hace (Ecuador. Asamblea Nacional, 2021).

Por último, mediante el desarrollo de este artículo se conoció la suscripción de contratos basados en la Ley de Apoyo Humanitario, es decir contratos para el sector productivo, para los jóvenes, para el área turística cultural y para el emprendimiento; así como para la modalidad de teletrabajo, si hubo acuerdos que se firmaron para preservar las fuentes de trabajo, y cuántas actas de finiquito existieron en tiempo de pandemia, ya sean por despido intempestivo, por caso fortuito, por acuerdo de las partes o por otras razones. Datos que permitieron determinar que a pesar de vulnerar los derechos de trabajador muchos se acogieron a ella (Ecuador. Asamblea Nacional, 2021).

DESARROLLO

El Código de Trabajo (Ecuador. Asamblea Nacional, 2015), define al trabajador como la **“persona que se obliga a la prestación del servicio o a la ejecución de la obra se denomina trabajador y puede ser empleado u obrero”** (p. 1). Los derechos laborales fueron creados con la finalidad de que el trabajador no sea explotado indiscriminadamente, a través de una normativa justa y equitativa.

La legislación ecuatoriana menciona varios principios del derecho laboral que sirven para salvaguardar los derechos del trabajador. El primero es la irrenunciabilidad, donde el trabajador con su pleno consentimiento tácito o expreso no puede privarse o renunciar un derecho que le ha otorgado la legislación laboral porque lesiona su seguridad jurídica, evitando un chantaje jurídico por parte del empleador.

El segundo principio se refiere a la intangibilidad, ayuda a **“proteger los derechos laborales obtenidos por los**

trabajadores a lo largo de la historia” (Masabanda, 2018) como remuneración, horas extras, vivienda, ciertos beneficios económicos.

El tercer principio tiene que ver con la norma más favorable para el trabajador, primero la Constitución y después se debe respetar el orden jerárquico de la aplicación de las normas, es decir una norma de menor jerarquía no pueden contradecir a la superior, sin embargo, existen excepciones donde se deberá escoger la norma que más favorezca los intereses del trabajador, de ninguna manera se puede violentar un derecho.

Como cuarto principio está la buena fe, del empleador al momento de negociar frente a un conflicto con el trabajador sin que éste renuncie ningún derecho. También existe el principio de continuidad en cuanto al contrato de trabajo, no se considera justo tener un contrato por tiempo reducido esto provoca que el trabajador no pueda satisfacer las necesidades de su familia, el trabajo debe ser estable y se lo consigue con un contrato indefinido y no plazo fijo.

El *In dubio pro operario*, es un principio que también trata de proteger los derechos del trabajador dentro de actividad laboral, en caso de darse una duda en la interpretación de una ley, el legislador tendrá la opción de escoger la norma que favorezca al trabajador especialmente en el aspecto económico.

El último principio es el relacionado a la igualdad y no discriminación, ningún trabajador puede ser tratado con discriminación por su raza, sexo, color de la piel, creencia religiosa, derecho que en todo el mundo es vulnerado. Según la Organización de las Naciones Unidas (1948), en el artículo segundo afirma que **“todas las personas tienen derechos y libertades sin hacer distinción por su raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier índole”**. Este derecho es vulnerado en el Ecuador al creer que las personas de la tercera edad ya no tienen la capacidad para ocupar un cargo, ejemplo patente es el límite de edad que se impone.

A pesar de estos principios, el empleador no siempre se sujeta completamente a lo establecido por la Constitución, Tratados Internacionales, el Código de Trabajo o a la LOSEP. Pasa por alto la ley y vulnera los derechos del trabajador, por ejemplo, al momento de fijar su sueldo básico, no se ajusta a la tabla sectorial, lo establece de acuerdo a sus intereses económicos, ni tampoco les otorga los beneficios sociales como son el décimo tercero y cuarto sueldo, en algunos casos ni siquiera se les reconocen las horas extras trabajadas. Esto suele suceder en empresas pequeñas, pero la ley no hace excepción en cuanto al tamaño, todas deben sujetarse a la normativa establecida. Un salario justo es la **“recompensa que se da a los individuos a cambio de realizar una diversidad de tareas organizacionales”**. (Ivancevich, 2004, p. 150)

Otro derecho del trabajador que se trasgrede frecuente-

mente, es la no afiliación al IESS, perdiendo beneficios relacionados con la salud, jubilación por vejez y por invalidez, derecho al montepío, acceso de préstamos hipotecarios, fondos de reserva entre otros. De acuerdo a lo que estipula el artículo 6 de la Ley de la Seguridad Social el IESS, éste puede aplicar mecanismos de sanción, por el incumplimiento de las obligaciones patronales sancionado de conformidad con el Reglamento General de Responsabilidad Patronal. Todos los trabajadores tienen derecho a la afiliación al IESS desde el primer día hasta el último día trabajado, de acuerdo a los montos, forma y plazos que determina la ley.

En cuanto a la seguridad industrial, algunos empleadores no toman medidas de precaución para evitar riesgos laborales ocasionados por accidentes o enfermedades a sus trabajadores, los que deben establecerse en un reglamento interno de trabajo y de seguridad industrial en el cual se regulan las obligaciones y prohibiciones a que deben sujetarse los trabajadores, en relación con sus labores. Según Nefta (1997), tanto los factores físicos, químicos, biológicos, tecnológicos, de seguridad, etc., del medioambiente, pueden constituir una limitación para el desempeño del trabajo en caso de que éstos no sean los apropiados.

También los trabajadores tienen derecho a una indemnización, en caso de accidente laboral o por enfermedad profesional, muchos empleadores no llegan a cumplir con este pago, se comprometen y siempre litigan por cancelar la mínima cantidad. Según el IESS, *“de febrero del 2020 a febrero del 2021 se registraron 10.821 accidentes laborales en el país”*. (Diario El Comercio, 2021)

Para los empleadores que no cumplen con la ley existen penalizaciones como las multas, de hasta 20 remuneraciones básicas por trabajador afectado. Los inspectores de trabajo que son empleados públicos debidamente capacitados basados en la integridad, independencia e imparcialidad, con secreto profesional, confidencialidad y profesionalidad, tienen la facultad para realizar inspecciones rutinarias, por requerimiento o de manera forzosa a los dueños de las empresas y comprobar si están cumpliendo con la ley, se basarán en documentos de soporte como roles de pago, nómina de empleados, aportes al IESS, contratos de trabajo, registro de horas extras, registros de entrada y salida, registro de vacaciones las que deberán ser remuneradas, e incluso realizar entrevistas a todos los trabajadores. En caso de que el empleador no pueda entregar toda la documentación exigida por el inspector de trabajo se le dará un tiempo prudencial para entregarla, solamente así se podrá determinar si están cumpliendo la ley.

A partir del 30 de octubre de 2020, la legislación laboral cuenta con cuatro (4) nuevas modalidades contractuales, el gobierno de expresidente Lenin Moreno los expidió

mediante acuerdos ministeriales.

Según el Ministerio de Trabajo (2020), de Ecuador existen nuevas modalidades contractuales: el contrato joven, fue creado para dar un impulso a que los jóvenes con una edad máxima de 26 años, estos les ayudará a aumentar sus conocimientos profesionales brindándoles estabilidad laboral, durando un año, con un período de prueba de hasta 90 días en la primera contratación, y puede renovarse solo una vez hasta el plazo de un año adicional, y una condicionante es que el trabajador no debe tener más de los 26 años, cuando se haya cumplido este plazo, si el trabajador con el empleador están de acuerdo en el contrato pueden seguir con su relación laboral, dándose una nueva figura de contrato como es el indefinido.

La remuneración de este contrato ya sea por jornada completa ordinaria o puede ser parte de una jornada parcial, *“no tendrá que ser menor al resultado de multiplicar el valor de la pensión establecida en el artículo 7 de la reforma a la Ley de Pasantías (un estipendio mensual no menor a un tercio del SBU) por 2.5”*. (Ecuador. Ministerio de Trabajo, 2020)

Al momento de culminar este contrato joven o su renovación, la remuneración, no podrá ser menor al salario básico o dependiendo del sector, puede ser el pago por horas, diario, semanal o mensual, también percibirá todos los beneficios de ley de acuerdo la jornada.

También el Ministerio de Trabajo (2020), de Ecuador hace referencia sobre el contrato productivo, con duración continua o discontinua, no superior a un año, con un período de prueba de 90 días, podrá renovárselo una sola vez hasta y por un año adicional, y en caso de querer continuar con la relación laboral entre empleador y trabajador, se presentará un nueva figura de contrato como es el indefinido, su jornada es parcial u ordinaria no mayor de 40 horas semanales distribuidas en seis días a la semana, con un descanso semanal mínimo de 24 horas consecutivas, se les pagarán las horas extras, si es necesario se podrán pactar jornadas consecutivas de trabajo, sin exceder de veinte días de trabajo consecutivos. El trabajador percibirá un salario no menor al básico o de acuerdo a los salarios de cada sector donde trabajan para jornada completa ordinaria o su proporcional para jornada parcial, se le pagarán todos los beneficios de ley y afiliación al IESS.

El tercer contrato que se menciona, el Ministerio de Trabajo (2020), de Ecuador es el de emprendimiento, que se lo debe inscribir en el Registro Nacional de Emprendimiento (RNE), bajo condiciones justas y equitativas para ambas partes, con jornada completa o parcial, por escrito respetando el Código del Trabajo; y debe registrárselo en el Sistema Único de Trabajo (SUT) dentro de quince días a partir de su suscripción, durará un año, inclusive con 90 días de prueba, y de ser renovado, terminará en el plazo

pactado, y de manera tácita o expresa pueden continuar con la relación laboral, mediante un contrato. La remuneración no menor al salario básico o sectorial tomando en cuenta a la jornada completa ordinaria o su proporcional para jornada parcial.

El último contrato que se menciona es que va destinado al sector turístico y/o cultural y creativo, puede ser un contrato continuo o discontinuo, no supera a un año y puede acordarse un periodo de prueba de hasta 90 días, se renovará por una sola ocasión por un año adicional. En caso de que el empleador necesite la prestación de servicios en forma discontinua, tendrá que celebrar un contrato estableciendo la cantidad de días que el trabajador laborará en un período de un año, al momento de culminar este plazo, por mutuo acuerdo las partes pueden continuar con la relación laboral, dándose un contrato indefinido.

La remuneración del trabajador en este contrato, no debe ser más bajo que el salario básico o salario de cada sector, se lo puede pagar por horas o también por días en caso de que las labores son discontinuas, o por eventos; y, semanas o mensuales, si se trata de labores estables y continuas, están sujetos a la Seguridad Social y a los beneficios otorgados por la ley. Tienen derecho al 10% de adicional por el consumo de servicios o propinas, que no son parte de la remuneración (Ecuador. Ministerio de Trabajo, 2020).

Debido a la pandemia generada por el Covid-19 en todo el mundo, el gobierno ecuatoriano a través de acuerdos ministeriales expide directrices para la aplicación de nuevas modalidades de trabajo cuya finalidad es garantizar la salud de los trabajadores y servidores.

Según el Ministerio de Trabajo (2020), de Ecuador el acuerdo ministerial MDT-2020-076 que entró en vigencia el 12 de marzo del 2020, regula al teletrabajo que se desarrolla fuera del lugar de trabajo, con la misma relación laboral entre el empleador y trabajador, no puede ser causal para terminar la relación laboral, este clase de trabajo estará destinado al sector público o privado, con una jornada de trabajo ordinaria o especial, para el sector público es necesario remitir un formulario donde se registre a los trabajadores que optarán por esta clase de trabajo emergente dispuesto en la página web del Ministerio de Trabajo.

Otro acuerdo ministerial bajo el número MDT-2020-077, que entró en vigencia el 15 de marzo del 2020 regula la reducción, modificación o suspensión emergente de la jornada laboral solamente para el sector privado, con el fin de proteger el empleo del trabajador y la economía del país. Reduce la jornada de trabajo por un período no mayor a seis meses, y podrá renovarse hasta por seis meses más por una sola ocasión, en cambio la modificación de la jornada laboral puede incluir los sábados y domingos, sin violentar la normativa que existe sobre la jornada

máxima., y la suspensión de la jornada será comunicada por el empleador para resguardar la vida de los empleados sin que esto signifique la terminación de su relación laboral, se recuperará la jornada cuando la emergencia haya finalizado (Ecuador. Ministerio de Trabajo, 2020).

También la Asamblea Nacional (2021) de Ecuador, con fecha 18 de junio del año 2020, para combatir la crisis sanitaria debido al Covid tuvo que aprobar una Ley Orgánica denominada Apoyo Humanitario, ley que fue publicada el 22 de junio del 2020 en el Registro Oficial Suplemento número 229. La finalidad de este proyecto fue "impulsar la reactivación económica y productiva del Ecuador, el ecuatoriano se convierte el eje principal e importante, la contención y crecimiento de las economías familiares, empresariales, la popular y solidaria, y en el mantenimiento de las condiciones de empleo.... y su ámbito de aplicación es para todo el territorio del Ecuador tanto para el sector público como privado, personas naturales o jurídicas". (Ecuador. Asamblea Nacional, 2021)

La Ley de Apoyo Humanitario, en su capítulo III, hace referencia sobre las medidas que se han fijado para apoyar la sostenibilidad del empleo. Entre ellas un común acuerdo entre el trabajador y empleador, en forma bilateral y directa, para modificar las condiciones económicas de su relación laboral permitiendo la estabilidad en los trabajos, sin afectar el salario básico de cada sector ya sea por la jornada completa o su proporcionalidad para jornadas reducidas (Ecuador. Asamblea Nacional, 2021).

En caso de realizarse este acuerdo, los empleados presentarán claramente las razones de haberlo suscrito, informando de esto al Ministerio del Trabajo para que pueda supervisar su cumplimiento. El tiempo de vigencia de este acuerdo es lo que han estipulado y será mucho más importante sobre cualquier otro acuerdo o contrato, en caso de que se lo despida al trabajador que ha firmado el acuerdo, dentro del primer año de la vigencia de esta ley, el empleador deberá indemnizarlo con la última remuneración percibida antes del acuerdo. Si de darse un fraude y se vean afectados de uno o varios acreedores, éstos pueden impugnar el acuerdo.

Asimismo, si un juez supone que existe un delito vinculado al acuerdo celebrado, tiene la obligación de darlo a conocer a la Fiscalía General del Estado para que investigue. De no cumplirse el acuerdo sería sancionado la parte incumplidora mediante el Código de Trabajo y todas las demás normativas vigentes. En caso de que un juez determine que el trabajador fue despedido en forma injustificada porque su empleador utilizó la causal de fuerza mayor o caso fortuito que sirvió para terminar su relación laboral tendrán que indemnizarlo por haber despedido intempestivo esto de acuerdo al Art. 188 del Código del Trabajo multiplicada por uno punto cinco (Ecuador. Asamblea Nacional, 2021).

La Ley Orgánica de Apoyo Humanitario (2020), hace mención sobre la creación de un contrato especial emergente, que en sí, es un contrato individual de trabajo por tiempo definido, destinado a labores productivas o de servicios. Tendrá un plazo máximo de un año y de ser necesario ser renovado únicamente por una sola vez por un año, la jornada de trabajo puede ser parcial o completa, mínimo veinte horas y un máximo cuarenta horas a la semana, pueden ser distribuidas máximo en seis días por semana sin excederse las ocho horas diarias, esto refiriéndose a la remuneración y beneficios de ley serán proporcionales, de acuerdo a con la jornada pactada (Ecuador. Asambleas Nacionales, 2021).

Tendrán un descanso en la semana con un mínimo de veinticuatro horas consecutivas. En caso de que las horas excedan de la jornada pactada se pagarán tomando en cuenta el Art. 55 del Código del Trabajo. En caso de que el empleador o trabajador den por terminado en forma unilateral el contrato antes de que se cumpla el plazo estipulado en el contrato, al trabajador se le debe cumplir el pago de remuneraciones pendientes, bonificación por desahucio y demás beneficios de ley calculados de conformidad a los que dice el Código del Trabajo. En caso de que el empleador y trabajador desean continuar su relación laboral, el contrato individual se convertirá en indefinido, con todos los efectos legales del mismo.

Otro tema inmerso en la Ley de Apoyo Humanitario es la reducción emergente de la jornada de trabajo. Es decir, si fuere deseo del empleador, éste puede reducir la jornada de trabajo hasta máximo el 50% siempre y cuando demuestre o justifique esta reducción, percibiendo el trabajador un salario de acuerdo a la proporción de las horas trabajadas, no debe ser menor al 55% de la fijada previo a la reducción; y por lo tanto deberá aportar al Seguro Social, pero en base a la jornada reducida (Ecuador. Asambleas Nacionales, 2021).

La misión del empleador dará aviso al Ministerio de Trabajo de Ecuador (2021), a través del SUT de la reducción de la jornada que será de 1 año y renovada por 1 año más. Además, los empleadores no podrán reducir de su empresa el capital social ni podrán repartir dividendos obtenidos en los ejercicios en que esta jornada esté vigente, a estos dividendos se los reinvertirán, por lo que es necesario que los empleadores realicen el aumento del capital. De haber despidos, las indemnizaciones y bonificaciones por desahucio, se calcularán sobre la última remuneración mensual percibida por el trabajador antes de haberse dado la reducción de la jornada.

También esta Ley de Apoyo Humanitario dentro de las disposiciones reformativas al Código de Trabajo, establece el teletrabajo (Ecuador. Asamblea Nacional, 2015) a pesar de que ya se lo adoptó mediante decreto ejecutivo, no requiere la presencia física del trabajador en un sitio específico de trabajo, es remunerado y utiliza tecnologías de la información y la comunicación, el empleador podrá

controlar al trabajador y éste tendrá que emitir reportes de su trabajo realizado y gozarán de todos los derechos individuales y colectivos, así como beneficios sociales, los empleadores que mantuvieron relaciones de teletrabajo, deberán registrar los correspondientes contratos al sistema SUT (Ecuador. Asamblea Nacional, 2021)

Además, esta ley establece que el empleador respetará el derecho del teletrabajador a desconexión, en el tiempo que no está obligado a responder comunicaciones, órdenes u otros requerimientos, un tiempo de al menos doce horas continuas en un periodo de veinticuatro horas, ni tampoco pueden los empleados molestarlos en días de descanso, cuando hayan pedido permisos o porque hay un feriado anual de los trabajadores. El salario del teletrabajador será pactado entre el empleador y el trabajador de acuerdo a las reglas generales del Código de Trabajo. El empleador está obligado a proveer los equipos, elementos de trabajo e insumos necesarios para el desarrollo del teletrabajo.

El teletrabajo puede desarrollarse de varias formas: la autónoma cuando el trabajador utiliza su domicilio para laborar, también lo hará fuera de la empresa y en ocasiones en la oficina, así mismo podrá desarrollar su trabajo utilizando dispositivos móviles de ayuda de tecnologías de la información y la comunicación; por último podrá laborar dos o tres días de la semana en su domicilio, mientras que el resto del tiempo trabajará en la oficina; esto de acuerdo al convenio entre el empleador y trabajador (Noboa, et al., 2021).

Analizando la promulgación de la Ley de Apoyo Humanitario se podría decir que es una espada de dos filos, a simple vista protege al trabajador y al empleador. Contiene los acuerdos para preservar las fuentes de trabajo, da mayor ventaja al empleador que al trabajador, porque en momentos de crisis el empleado con la finalidad de preservar su trabajo a toda costa, acepta firmar cualquier condición que le imponga su patrón, sin darse cuenta que está comprometiendo sus derechos laborales estipulados en la Constitución de la República del Ecuador que menciona **“los derechos del trabajador son irrenunciables. Será nula toda estipulación en contrato”**. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

Además, el Art. 16 antes mencionado, impone una condición preocupante, que, durante el tiempo de vigencia de este acuerdo, éste es el único que vale así se haya firmado otros acuerdos o contratos, convirtiéndose en una camisa de fuerza para el trabajador, violando nuevamente sus derechos. Amparados en este artículo desde el 22 junio 2020 al 1 abril 2021 se firmaron 4.843 acuerdos para preservar las fuentes de trabajo, supuestamente fueron “empleos salvados”, según datos del Ministerio de Trabajo (2021) en Ecuador.

La Ley de Apoyo Humanitario estipula la creación de un

contrato especial emergente, le permite al empleador distribuir las horas de trabajo, convirtiéndose en una medida unilateral que vulnera los principios establecidos en la Constitución, que trata sobre la irrenunciabilidad y la intangibilidad, dado que el trabajador no tiene ninguna alternativa y se ve forzado ante las circunstancias de recibir una remuneración menor, quebrantando nuevamente sus derechos. A pesar de esto desde el 22 junio 2020 al 1 abril 2021 se han registrado unos 57.793 contratos individuales (Ecuador. Ministerio de Trabajo 2021), que tienen como falencia el no tener un período de prueba de 90 días y no garantiza el derecho a la indemnización al terminar el contrato antes de lo estipulado, artículo que también transgrede los derechos del trabajador.

Asimismo, este artículo precariza la relación laboral del empleador y trabajador que puede ser utilizada por el empleador para contratar a trabajadores con remuneraciones a menos costos y expone que la opción de distribuir las horas de trabajo en seis días a la semana es contraria a lo dispuesto a la irrenunciabilidad de derechos y al trabajo como un derecho económico.

En cuanto al Art. 20 de la ley recientemente creada que hace referencia a la reducción emergente de la jornada de trabajo, donde el empleador lo podrá hacer por eventos de fuerza mayor o caso fortuito debidamente justificados, hasta un máximo del 50%. Muchos empleadores acogidos a los términos fuerza mayor o caso fortuito, han reducido la jornada de trabajo de sus trabajadores por ende también han disminuido su remuneración impidiendo satisfacción sus necesidades básicas.

Así lo evidencia las cifras publicadas por el Ministerio de Trabajo (2021), en Ecuador entre el 22 junio 2020 – al 1 abril 2021 donde se firmaron unos 57.715 contratos registrados con reducción de jornada (p.1), vulnerando el derecho que se garantiza en el Art. 33 de la Constitución de la República del Ecuador que manifiesta lo siguiente: “El trabajo es un derecho y un deber social, y un derecho económico, fuente de realización. El Estado garantizará a las personas trabajadoras el pleno respeto a su dignidad, una vida decorosa, remuneraciones y retribuciones justas y el desempeño de un trabajo saludable y libremente escogido o aceptado”. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

Y también la reducción de jornada estipulada en la Ley de Apoyo Humanitario (Ecuador. Asamblea Nacional, 2021) está en contradicción con la Constitución de la República del Ecuador que estipula que “la remuneración será justa, con un salario digno que cubra al menos las necesidades básicas de la persona trabajadora, así como las de su familia”. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

La Ley de Apoyo Humanitario, sostiene que también va en contra del principio de progresividad porque elimina la consulta que se debe hacer a los empleadores y tra-

bajadores respecto del período en que deberían acceder a las vacaciones anuales que son pagadas (Ecuador. Asamblea Nacional, 2021).

CONCLUSIONES

Para contrarrestar la grave crisis económica en tiempos de pandemia, las autoridades gubernamentales crearon la Ley Orgánica de Apoyo Humanitario, que ha sido cuestionada por varios sectores sociales, sobre las medidas para apoyar la sostenibilidad del empleo.

La Ley de Apoyo Humanitario no se ha desarrollado en forma progresiva, a través de normas, jurisprudencia y políticas públicas, sino a través de un decreto de carácter urgente, por tal motivo no puede tener mayor jerarquía que la Constitución, que es una norma suprema sobre cualquier ordenamiento jurídico, por ende, los artículos que van en contra de los derechos del trabajador ganados a lo largo de la historia, deben ser eliminados

La Ley de Apoyo Humanitario, da paso a la precarización, cosa que la Constitución lo prohíbe, la relación laboral del empleador y trabajador debe ser bilateral y directa. El contrato especial emergente es discriminatorio, porque el empleador impone su voluntad viene a ser un contrato unilateral.

Sin embargo, ante la grave situación que vivían los ecuatorianos en pandemia, muchos acogieron la Ley de Apoyo Humanitario, lo que les permitió suplir sus necesidades, a pesar de que sus derechos se encontraron vulnerados, es por eso que se firmaron desde el 30 octubre 2020 - 1 abril 2021 un total de 4.986 contratos destinados al sector productivo, para los jóvenes – hacia el área turística cultural y para emprendimientos y desde el 22 junio 2020 al 1 abril 2021 se firmaron 4.843 acuerdos para preservar las fuentes de trabajo y 57.793 contratos individuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diario El Comercio. (2021). Los accidentes laborales se redujeron en un 32%; el teletrabajo es una causa. <https://www.elcomercio.com/actualidad/negocios/accidentes-laborales-teletrabajo-despidos.html#:~:text=Seg%C3%BAAn%20cifras%20del%20Instituto%20Ecuatoriano,relaci%C3%B3n%20con%20el%20per%C3%ADodo%20previo>
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2021). *Ley Orgánica de Apoyo Humanitario*. Registro Oficial Suplemento 229. https://www.emov.gob.ec/sites/default/files/transparencia_2020/a2_41.pdf
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449. <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>

- Ecuador. Asamblea Nacional. (2015). Código de Trabajo. Ediciones Legales.
- Ecuador. Ministerio de Trabajo. (2020). Nuevas modalidades contractuales modificando el empleo. https://www.trabajo.gob.ec/wp-content/uploads/2021/04/ModalidadesContractuales_V3-.pdf?x42051
- Ecuador. Ministerio de Trabajo. (2021). Indicadores laborales. <https://www.trabajo.gob.ec/wp-content/uploads/2021/04/cifras1abril.pdf?x42051>
- Fundación MF. (2021). Características de la enfermedad COVID-19. https://www.fundacionmf.org.ar/visor-producto.php?cod_producto=5639
- Masabanda Analuiza, G. I. (2018). Instrumentos jurídicos aplicables en la contratación individual de trabajo. Consejo Editorial Universitario.
- Noboa, Peña & Torres Abogados. (2021). Impacto de la ley humanitaria en el ámbito laboral. https://amchamec.com/descargas/BOTW/BOTW_07072020/LA%20LEY%20HUMANITARIA%20EN%20EL%20A%20C%81MBITO%20LABORAL.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19). OMS. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>

18

ESTRATEGIAS INTERACTIVAS
DE COMPRESIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO

ESTRATEGIAS INTERACTIVAS

DE COMPRESIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

INTERACTIVE READING COMPREHENSION STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

Rosa Livia Garamendi¹

E-mail: rliviag@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3969-6864>

¹ Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Garamendi, R. L. (2022). Estrategias interactivas de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 159-166.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es identificar y reflexionar cómo las estrategias interactivas de comprensión lectora influyen en el pensamiento crítico de los estudiantes. Se desplegó una investigación documental y se utilizó el método de análisis-síntesis. Los resultados constataron la necesidad de lograr estrategias que permitan que los estudiantes puedan comprender textos escritos, sin embargo, para que ello ocurra las estrategias que aplica el docente en las aulas debe permitir desarrollar habilidades para interpretar, analizar, organizar y sistematizar una gran variedad de ideas, lo cual tendrá una incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico. De esta manera se concluye que las estrategias de comprensión lectora para que incidan en el desarrollo del pensamiento crítico deben tener un componente de interactividad y ello se logra con una retroalimentación formativa integrada que permita que el estudiante participe de manera protagónica en su aprendizaje; para ello el docente debe ser capaz de desplegar competencias pedagógicas, disciplinares y tecnológicas, evidenciándose finalmente la pertinencia de las TIC en todo este proceso.

Palabras clave:

Estrategias interactivas, habilidades, solución de conflictos, pensamiento crítico.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify and reflect on how interactive reading comprehension strategies influence students' critical thinking. Documentary research was carried out and the analysis-synthesis method was used. The results confirmed the need to achieve strategies that allow students to understand written texts, however, for this to happen, the strategies applied by the teacher in the classroom must allow them to develop skills to interpret, analyse, organize, and systematize a great variety of ideas, which will have an impact on the development of critical thinking. In this way, it is concluded that reading comprehension strategies to affect the development of critical thinking must have an interactivity component and this is achieved with an integrated formative feedback that allows the student to participate in a leading way in their learning; For this, the teacher must be able to deploy pedagogical, disciplinary, and technological skills, finally evidencing the relevance of ICT in this entire process.

Keywords:

Interactive strategies, skills, conflict resolution, critical thinking.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito identificar y reflexionar cómo las estrategias interactivas de comprensión lectora repercuten en el desarrollo del pensamiento crítico y en la formación académica de los alumnos de nivel secundario; se inscribe en el proyecto de investigación *“desarrollo del pensamiento crítico en la educación peruana”* (Deroncele et al., 2020). Esto parte porque la realidad nos muestra que dentro de la sociedad actual la lectura está considerada como una herramienta muy importante que posee una persona para desenvolverse en el día a día y en el entorno que les tocó vivir: una sociedad inmersa en la lengua escrita. Se tiene conocimiento que las instituciones educativas son lugares donde los estudiantes reciben una serie de informaciones y conocimientos esenciales para alcanzar otros de una mayor complejidad; y son espacios donde desarrollan habilidades, como la capacidad de socialización y el desarrollo personal. En ese contexto, cabe señalar que la ley educativa resalta la importancia de la lectura dentro de la educación tratándola como un aspecto indispensable durante todo el proceso de la educación, lo que coadyuvará a alcanzar el éxito personal.

La lectura requiere de permanente práctica, ya que es una actividad compleja en la que está inmersa el pensamiento crítico, la reflexión, la generalización e integración de la información, entre otros. Así, se muestra clave que el estudiante desarrolle la comprensión lectora mediante estrategias, pues estas le permitirán comprender, aprender y fortalecer el pensamiento crítico. Sin embargo, se sabe que comprender la lectura de forma crítica es una tarea muy compleja. En consecuencia, el desarrollo de esta herramienta demanda mucha responsabilidad y conciencia de los estudiantes y docentes.

Frente a esta demanda educativa se han considerado diversas capacitaciones y talleres para fortalecer la comprensión lectora, pero no han sido suficientes ni adecuados, pues no respondían a las obligaciones y beneficios de los educandos. De modo que, como se puede ver, el progreso de la comprensión se ha convertido en uno de los problemas de mayor envergadura que se puedan dar durante todo el proceso educativo. Por ello, el rol del docente es predominante en la enseñanza de esta capacidad, la misma que permitirá realizar una lectura crítica. En esa lógica, Esquivel (2021), señala que es importante utilizar estrategias de lectura con la finalidad de ir mejorando y comprendiendo lo que se lee de manera fluida y clara, en tanto las estrategias constituyen la interrelación entre el lector y el texto, con el objetivo de que el lector sintetice y construya nuevos conocimientos.

La lectura es una herramienta pedagógica que posee la capacidad de contribuir en la formación de una persona crítica. Por ello, es fundamental hacer énfasis en la relevancia de las estrategias interactivas que contribuyan a desarrollar la comprensión lectora. Asimismo, cabe

señalar que las estrategias interactivas para la enseñanza apoyarían a incrementar la interacción entre los docentes y estudiantes generando muchas oportunidades de aprendizaje.

Respecto a la lectura crítica, es pertinente señalar que es un proceso interactivo y dinámico donde hay un diálogo entre el lector y el autor teniendo como medio el texto. Este concepto guarda gran relación con la ya mencionada comprensión lectora, la que se verá que demanda.

Por su parte, Gallardo et al. (2019), sostienen que la lectura crítica establece una herramienta de aprendizaje del pensamiento crítico, y resaltan que no se trata solo de comprender de manera literal e inferencial, sino que también es relevante comprender a un nivel crítico, pero esto último será una cuestión de constancia y a mediano y/o largo plazo. Entonces, lo importante es promover profesionales que tengan una actitud crítica para la vida, lo cual es un reto en el contexto del mundo de la información; por lo que es conveniente que la lectura crítica sea monitoreada y acompañada por el profesor.

Considerando los párrafos precedentes, es entendible que Lugo et al. (2020), manifiesten que las estrategias interactivas buscan que los estudiantes tengan capacidad de autorregular su aprendizaje y que desarrollen habilidades como, por ejemplo, la creatividad, la resolución de conflictos, la empatía y la autonomía.

Por tanto, es relevante sostener que el pensamiento crítico es el resultado de adaptar las estrategias interactivas de lectura al aprendizaje de los alumnos. Así, el pensamiento crítico se obtiene al realizar diferentes lecturas y escrituras de diversos tipos de textos. Una de las características relevantes de la lectura crítica es aplicar y utilizar el conocimiento académico para observar la calidad del texto. Entonces, es muy claro que las estrategias interactivas de lectura van relacionadas con el pensamiento crítico con la finalidad de lograr una verdadera educación de calidad.

También Díaz et al. (2020), indican que trabajar el pensamiento crítico de los alumnos a partir de la lectura y del uso de estrategias interactivas transforma la tarea del día a día de los docentes. Vale decir, implica que ellos asuman el desafío de formar personas competentes capaces de afrontar las complejidades dentro de la sociedad. De modo que, el desenvolvimiento de la criticidad es una responsabilidad del cual el sistema educativo debe hacerse cargo de carácter transversal.

Para cerrar este espacio introductorio, se debe señalar que, tal como manifiestan Deroncele et al. (2020), la fortaleza del pensamiento crítico, de la enseñanza y del aprendizaje se deben fomentar desde la educación básica regular, pues influirá en el futuro de las personas adultas y en su autonomía, capacidad de decisión y solución de problemas de modo innovador. Esto se explica porque la habilidad de pensar críticamente se desarrolla

de manera gradual desde la niñez a medida que se va logrando el lenguaje.

METODOLOGÍA

Para sistematizar el presente trabajo de investigación se tuvo en cuenta el planteamiento cualitativo, con método de análisis-síntesis. Según Piza et al. (2019) el enfoque cualitativo es una técnica que se usa para lograr una visión de manera general del comportamiento y la apreciación de la gente sobre un asunto de manera particular; la finalidad de este enfoque es analizar la información usada y obtener una cognición por medio de análisis de textos. También, Sánchez (2019), considera que la investigación cualitativa se afirma en testimonios que se informan hacia la presentación de la apariencia con el objetivo de expresarlo por medio de la adaptación de métodos y técnicas provenientes de la base epistémica. Por ello, es importante hacer una reflexión crítica y profunda para detectar las fortalezas y debilidades respecto a las prácticas pedagógicas y cómo se puede ir logrando estrategias interactivas de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico.

DESARROLLO

Angarita (2021), considera que la comprensión lectora es una capacidad relevante dentro del desarrollo de formación académica de los educandos por que tiene la finalidad de incluir las diferentes áreas. Por ello, leer de manera adecuada no es exactamente tener una buena entonación o leer con fluidez, sino que este proceso se proyecta a más, en tanto el lector deberá comprender y construir una opinión crítica al respecto.

A su vez, Sanz et al. (2020), resaltan la importancia de la buena comprensión lectora que deben tener los escolares para un óptimo rendimiento académico, pues esta herramienta no se limita solo a cursos de letras, sino también a cursos de matemática. Los recientes autores mencionados explican que investigadores como Polya, Puig y Cerdán demostraron que leer y comprender el enunciado de problemas matemáticos son claves para resolverlos, pues todo parte por entender el problema y qué se requiere, lo que se podrá lograr a partir de la lectura y comprensión del planteamiento matemático.

Ristano, et al. (2021), explican que la lectura es una habilidad del lenguaje que contribuye en el incremento del vocabulario y el arte de escribir. A partir de esta definición, se muestra fundamental que los docentes deban enseñar a los escolares a desarrollar hábitos de lectura, pues es durante esta etapa de formación que también se debe desarrollar la escritura y enriquecer el vocabulario, en el marco de una educación integral. Asimismo, Laermans et al. (2020), señalan que la práctica de la lectura mejora la comprensión y el disfrute de un texto; y que promueve el razonamiento inferencial y deductivo, las habilidades analógicas, el análisis crítico y la reflexión.

Dietrichson et al. (2020), consideran que en la pedagogía contemporánea predominan posiciones teóricas que sostienen que el aprendizaje y el desarrollo surgen a través de la actividad práctica y la interacción, y que la adquisición de nuevos conocimientos depende de la experiencia social y el aprendizaje previo, así como de la disponibilidad y el tipo de instrucción. Por lo tanto, las intervenciones escolares requieren que los educadores interactúen y organicen el entorno de aprendizaje para el estudiante de ciertas maneras para adaptarse a las necesidades individuales del estudiante y a su potencial de desarrollo.

Asimismo, cabe mencionar que, a partir de un estudio de resultados de comprensión lectora en escolares chilenos, Pezoa & Orellana (2021), concluyeron que la práctica de la lectura incrementa el vocabulario. A partir de esta experiencia se puede señalar que la práctica de la lectura, al incrementar el vocabulario, a su vez coadyuvará a mejorar la comprensión lectora.

El Ministerio de Educación en Perú (2019), afirma que los estudiantes siempre han tenido dificultades en comprensión lectora; por ello, considera relevante utilizar estrategias para superar las dificultades que tienen los estudiantes en la identificación de ideas importantes de diversos tipos de texto, en la interpretación de significados y en la capacidad de síntesis. En ese sentido, propone que los docentes de nivel secundario apliquen estrategias metodológicas en el aula para fortalecer el proceso cognitivo, las destrezas y las actitudes de los alumnos.

Íter (2019), refiere que los maestros deben realizar actividades de enseñanza diferenciales y ejecutar estrategias de aprendizaje efectivas en sus aulas para garantizar que todos los estudiantes mejoren su rendimiento en la comprensión lectora, lo cual les permitirá lograr sus objetivos académicos. También, Ulu & Ulusoy (2019), manifiestan que para lograr la comprensión lectora es fundamental aplicar la estrategia de la lectura metacognitiva, es decir, ser consciente de lo que se lee, lo cual permitirá interpretar el texto e identificar las partes complicadas de entender, a fin de releerlas e investigar al respecto para lograr su comprensión.

La lectura incluye el progreso de capacidades para analizar, explicar, distinguir y valorar, las que serán parte de la raíz fundamental del pensamiento crítico. En la misma línea, Tapia (2021), señala que al aplicar las estrategias interactivas y obtener un progreso de la lectura comprensiva influiría en el aprendizaje de los alumnos del cual surge el interés por fomentar y organizar en las instituciones del nivel secundario.

A modo de ilustración de la utilidad de las estrategias interactivas, se cita a Karakoc (2021), quien señala que un estudio llevado a cabo en Turquía por la investigadora Seda Özer reveló la eficiencia de una estrategia interactiva de comprensión lectora en adolescentes con dificultades de aprendizaje. En concreto, tal investigación refiere

que la lectura mediante libros electrónicos permite que los lectores adolescentes comprendan con mayor facilidad lo que leen, puesto que la herramienta electrónica los atrae más que los libros de papel (cabe precisar que también existen estrategias interactivas con libros de papel).

Entonces, considerando las citas hechas, por estrategias interactivas de comprensión lectora se puede entender a aquellos métodos que contribuyen a que los lectores entiendan lo que leen, lo analicen de manera crítica y puedan ponerlo en práctica en la solución de conflictos sociales y personales, lo que requerirá una aplicación constante de tales métodos, los mismos que deberán ser impulsados por los docentes en las aulas y por los mismos estudiantes.

El pensamiento crítico es indispensable dentro del proceso educativo, porque va a coadyuvar al crecimiento de habilidades cognitivas de análisis y de reflexión en los alumnos. Para entender más su concepto, también recurriremos a citar a los entendidos del tema.

El pensamiento crítico es útil para la vida, lo que demanda su desarrollo desde el colegio. Por esta razón es relevante enseñar a los estudiantes en la crítica, en la manera de pensar, valorar, comprender, así como en la importancia de la innovación y el progreso. En consecuencia, la importancia del pensamiento crítico no solamente está en la educación, sino que, al trascender en la vida, también estará involucrado en el éxito laboral.

El pensamiento crítico se caracteriza por ser un pensamiento que está dirigido a la interpretación, a la valoración y toma de decisiones. También, es importante mencionar que en la formación universitaria el pensamiento crítico es uno de los componentes importantes en el logro de una colectividad permanente.

El pensamiento crítico es una competencia que faculta el progresar de manera particular de pensamiento crítico en el cual las estrategias y representación intelectual se usan para solucionar problemas decidir de manera asertiva, razonable y aprendizaje.

Deroncele et al. (2020), afirman que *“el pensamiento crítico se constituye en una potencialidad formativa que debe ser gestionada en todos los niveles de la educación y que requiere constantemente de una evaluación y retroalimentación formativa desde el rol del docente reflexivo”* (p.533)

El pensamiento crítico es el desarrollo intelectual estricto de aplicar y sintetizar de forma activa el razonamiento. Por ello, el pensador crítico indaga la verdad y no sueña en subjetivismo. De hecho, una de las dificultades comunes en la revisión de una interpretación es la carencia de objetividad.

También, es pertinente referir que Vendrell & Rodríguez (2020), consideran que el pensamiento crítico se refiere al desarrollo metacognitivo dinámico que por medio de la inducción y de la unión de algunas destrezas y

conocimientos coopera a preparar un discernimiento intencionado que conduce hacia la resolución de problemas de manera eficaz y eficiente.

Entonces, a partir de las citas, se tiene que el pensamiento crítico es aquella competencia orientada a valorar de manera particular una realidad a fin de tomar decisiones. En ese sentido, la importancia de esta competencia en los estudiantes radica en que ellos podrán tener esta herramienta para innovar y solucionar problemas colectivos y personales.

Las estrategias interactivas de comprensión lectora y su repercusión con el pensamiento crítico se consideran asuntos muy importantes en el nivel secundario; por ello, las instituciones educativas deben promover y potenciar el progreso del pensamiento crítico en los alumnos. Por ello, se debe promocionar el pensamiento crítico en la formación básica y desarrollar como una finalidad relevante.

Por tal razón, el docente de manera coherente debe asumir con responsabilidad su práctica pedagógica planificada, debe ser claro y preciso, adaptando su labor educativa y estar en constante innovación. La finalidad de ello es lograr una educación de calidad, la misma que se requiere en esta sociedad globalizada.

Cabe mencionar que los docentes no son los únicos responsables en el progreso del pensamiento crítico de los alumnos vía las estrategias interactivas, pues este progreso requiere también trabajo familiar y constancia desde la casa. De hecho, es idóneo que haya monitoreo en el hogar respecto a la aplicación de las estrategias interactivas aprendidas en el aula. Sin perjuicio del gran aporte que podrían hacer los padres desde el hogar, es importante señalar que los docentes no deben dejar de promover acciones pedagógicas desde el aula.

Como se mencionó, el pensamiento crítico es de gran utilidad para los estudiantes. Es conveniente reforzar esa idea. Un estudiante que utiliza correctamente el pensamiento crítico reflexiona, desarrolla análisis, argumentos, se formula interrogantes, se involucra en investigación, comprende consecuencias y soluciona problemas. En contraste, los estudiantes que exteriorizan dificultades en el crecimiento del pensamiento crítico revelan limitaciones en la capacidad de síntesis, en procesar información, en el desarrollo cognitivo y valores.

Entonces, de acuerdo con estas realidades que se vive desde la comunidad educativa, el pensamiento crítico provee a los estudiantes las herramientas fundamentales para deducir, analizar y valorar su entorno; desde este punto de vista es relevante formar en las instituciones educativas personas que tengan conciencia y habilidades en tomar decisiones y solucionar problemas.

El uso de estrategias que fomenta el pensamiento crítico posibilita el desarrollo de un alto nivel educativo. Del mismo modo, Fuentes (2018), manifiesta que *“tener*

capacidades comprensivas de textos de alto nivel contribuye a potencializar los niveles de pensamiento crítico” (p. 92)

En el perfeccionamiento de los niveles de lectura es indispensable repercutir en la comprensión crítica, con la finalidad de fortalecer en los estudiantes. Entonces, es muy importante desarrollar las habilidades y el razonamiento para lograr y saber resolver diversos temas de las distintas áreas y así el estudiante va a tener más oportunidad de comprender diversos tipos de texto. En ese sentido, es competencia del profesor ofrecer a los estudiantes las estrategias de comprensión lectora que propicien la creatividad el pensamiento crítico.

Se debe promover la comprensión lectora en el aula y estimular al estudiante a una participación, responsable y con metas de lograr un aprendizaje significativo con la finalidad de leer de manera permanente, para tener un pensamiento crítico de alto nivel. El lector no puede restringirse a ser un simple repetidor de información, sino que debe ser una persona que ponga en práctica lo que aprende por medio de la lectura para resolver problemas de su vida personal y social; y esto es lo que se busca en los estudiantes. En efecto, el pensamiento crítico focaliza sus empeños en reflexionar y valorar la autenticidad de los razonamientos actuales. en los textos, aplicando las estrategias interactivas de comprensión lectora.

Los estudios que relacionan el pensamiento crítico y la comprensión lectora muestran la interinfluencia entre ambas variables, así por ejemplo, se encuentran estudios que analizan el impacto de las habilidades de pensamiento crítico en la competencia de comprensión lectora (Barih & Yousif, 2020), el impacto del entrenamiento en estrategias metacognitivas y la concientización del pensamiento crítico en la comprensión lectora; sin embargo, nuestro estudio pone la mirada en cómo desplegar estrategias de comprensión lectora para desarrollar el pensamiento crítico (Horváthová & Nadová, 2021).

Para lograr este propósito es necesario garantizar que las estrategias de comprensión lectoras sean realmente interactivas, lo cual es posible con una retroalimentación formativa integradora (Mollo-Flores & Deroncele-Acosta, 2022). Y esto tiene su base esencial en enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre sus pensamientos a través de actividades académicas de ahí la importancia de una instrucción centrada más en el estudiante que en el maestro pues la evidencia científica demuestra que las instrucciones enfocadas en el estudiante predicen significativamente las habilidades de pensamiento crítico de los mismo, donde el docente debe desplegar una evaluación formativa, pero desde un rol reflexivo y mediador. Entonces *“se necesita un modelo de gestión integral para que el docente incluya a sus estudiantes en la mejora de su aprendizaje, consolidándose la retroalimentación formativa integrada como una propuesta que dinamiza las concepciones y metodologías activas del aprendizaje, al*

rescatar el verdadero papel protagónico del estudiante y el rol de mediador, facilitador, motivador y acompañante del docente”. (Mollo-Flores & Deroncele-Acosta, 2022, p.400)

Estos elementos no se logran de manera espontánea, sino que las estrategias de comprensión lectora deben tener un sustento epistemológico y una estructuración sólida que permita ejecutar acciones en función del desarrollo del pensamiento crítico como objetivo estratégico del proceso formativo (Deroncele, 2022). Del mismo modo se considera que estas estrategias deban incorporar las TIC al demostrarse la influencia positiva en los niveles de interacción que se logran con las tecnologías concretándose en espacios e-learning que permiten el desarrollo del pensamiento crítico. Estas estrategias se pueden evidenciar a continuación (tabla 1)

Tabla 1. Síntesis de estrategias interactivas basadas en el E-learning para el desarrollo del pensamiento crítico.

Metodologías, estrategias, diseño de actividades o recursos utilizados desde el E-learning para desarrollar el PC	Estrategias de aprendizaje activo integrado con el E-learning
	Edmodo y Schoology
	Aprendizaje basado en problemas a través del E-learning
	E-learning como medio de evaluación
	Alternative Learning System [ALS]
	M-Learning
	Estrategias de interactividad basada en las TIC
	Capacitación combinada [aprendizaje electrónico y presencial]
	Metodología de casos audiovisuales
	Modelado basado en el comportamiento de búsqueda de información de los estudiantes en entornos de E-learning
	E-learning basado en SETS
	Curso basado en la web
	Modelo de aprendizaje por descubrimiento
	Métodos de mapeo de argumentos en entornos E-learning
Modelos de E-learning basados en el constructivismo y el modelado del diálogo	
Modelo de E-learning basados en la práctica y el trabajo	
Diseño instruccional en entornos E-learning	

Fuente: Deroncele et al. (2021).

Los autores evidencian que *“la funcionalidad y direccionalidad [E-learning-PC] como tendencia del impacto y constatan la pertinencia del E-learning como categoría herramienta en el desarrollo del PC de los estudiantes”* (Deroncele et al., 2021 p. 179). Así las nuevas estrategias interactivas de comprensión lectora deben integrar

tecnología, saber pedagógico y saber disciplinar como una propuesta articuladora de competencias docentes que permiten innovar en el aula, precisamente estas competencias disciplinares, pedagógicas y tecnológicas, son las que permiten una innovación educativa para promover competencias aprendizajes relevantes siendo el pensamiento crítico una de estas competencias a lograr en la educación del siglo XXI (Alemán-Saravia, et al., 2021).

CONCLUSIONES

Las estrategias interactivas enriquecen los niveles de comprensión lectora en estudiantes, es decir, coadyuvan a obtener el sentido global del texto, a deducir, analizar, organizar y sintetizar información, lo cual fortalece el desarrollo del pensamiento crítico.

Lo indispensable para desarrollar la comprensión lectora es la motivación. Los estudiantes deben tener mayor interés para interactuar con los textos, participar de manera activa y autónoma. Hoy en día necesitamos estudiantes competentes creativos y con habilidades esenciales, dentro de la sociedad. Para ello se debe fortalecer e inculcar en las aulas y en el hogar la práctica de estrategias interactivas en la lectura.

Es muy relevante enseñar a los estudiantes estrategias interactivas de lectura, pues fortalecen la interpretación y comprensión de textos escritos. Asimismo, se les debe orientar para que puedan deducir significados implícitos y explícitos en diversos tipos de textos. La lectura debe ser una práctica constante, a fin de poner en práctica las estrategias de lectura, lo que coadyuvará, a su vez, a una mejor comprensión y aprendizaje de lo que se lee.

El pensamiento crítico es un proceso de conocimiento, sustentado en la información, el análisis y la práctica, direcciona al estudiante a reflexionar y analizar los hechos de la realidad para polemizar y entenderlos de manera objetiva. El pensamiento crítico se puede usar para desarrollar habilidades y temas pedagógicos en los estudiantes. La relevancia del pensamiento crítico en el sistema educativo es indispensable, puesto que va a fortalecer el crecimiento de las capacidades reflexivas de los alumnos. La lectura es uno de los medios más relevantes para plegarse a los análisis epistemológicos; por ello, la comprensión lectora repercute de manera positiva en el progreso del pensamiento crítico, lo que posibilita al estudiante reflexionar y analizar textos diversos.

De esta manera se concluye que las estrategias de comprensión lectora para que incidan en el desarrollo del pensamiento crítico deben tener un componente de interactividad y ello se logra con una retroalimentación formativa integrada que permita que el estudiante participe de manera protagónica en su aprendizaje; para ello el docente debe ser capaz de desplegar competencias pedagógicas, disciplinares y tecnológicas, evidenciándose finalmente la pertinencia de las TIC en todo este proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán-Saravia, A.C., Deroncele-Acosta, A. (2021). Technology, Pedagogy and Content (TPACK framework): Systematic Literature Review.(Ponencia). XVI Latin American Conference on Learning Technologies. Arequipa, Perú.
- Angarita, J. (2021). El pensamiento crítico una innovación educativa. (Tesis de maestría). Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Barih, H. K., & Yousif, G.F. (2020). An investigation of the impact of critical thinking skills instruction on the Iraqi EFL learners' reading comprehension proficiency. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(1), 363-372.
- Deroncele Acosta, A., Nagamine Miyashiro, M., & Medina Coronado, D. (2020). Bases epistemológicas y metodológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana. *Revista Inclusiones*. 7(Número Especial), 68-87.
- Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118.
- Deroncele-Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M., Medina-Coronado, D., Rivera-Portugal, A.M., Berroa-Garate, H.C., Flores-Llerena, D.Y., & Huarca-Flores, P. (2021). E-learning for the development of critical thinking: A systematic literature review. (Ponencia). XVI Latin American Conference on Learning Technologies. Arequipa, Perú.
- Díaz, B. Soler, A., & Zabala, H. (2020). Estrategias Didácticas para Potenciar el Pensamiento Crítico desde la Comprensión Lectora. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás Tunja.
- Dietrichson, J., Filges, T. Klokke, R., Viinholt, B., Bog, M., & Jensen, U. (2020). Targeted school based interventions for improving reading and mathematics for students with, or at risk of, academic difficulties in Grades 7-12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 16(2).
- Esquivel, A. (2021). Propuesta de protocolo de investigación para el diseño de secuencias didácticas para la comprensión lectora de textos científicos. *Dilemas contemp. educ. Política*. Valores, 8(2).
- Fuentes, A. (2018). Comprensión lectora y pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. Simón Bolívar, Oyón, 2018. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo.
- Gallardo, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Reading comprehension of basic education students Lit. lingüíst.*, 40.

- Horváthová, B., & Nadová, L. (2021). Developing critical thinking in reading comprehension of texts for specific purposes at all levels of bloom's taxonomy. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 9(1), 1-16.
- Íter, Í. (2019). Efficacy of Note-Taking Skills Instruction Supported by Self-Monitoring on the Reading Comprehension. *Education and Science*, 44(198), -253.
- Karakoc, B. (2021). Digital Reading and the Concept of Ebook: Metaphorical Analysis of Preservice Teachers' Perceptions Regarding the Concept of Ebook. *SAGE Open*, 11(2).
- Laermans, J., Scheers, H., Vandekerckhove, P., & De Buck, E. (2020). Recreational book reading for promoting cognitive functioning and emotional wellbeing in older adults: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 16(4).
- Lugo, I., Rodríguez, M., Sotil, W., & Pérez, A. (2020). Estrategias de aprendizaje para la comprensión científica de ciencias sociales en estudiantes de educación superior. *Revista San Gregorio*, 38.
- Mollo-Flores, M. E., & Deroncele-Acosta, A. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 391-401.
- Perú. Ministerio de Educación. (2019). PISA: Minedu explica qué hará para mejorar comprensión lectora de escolares. <https://www.andina.pe/agencia/noticia-pisa-minedu-explica-hara-para-mejorar-comprension-lectora-escolares-777256.aspx>
- Pezoa, J., & Orellana, P. (2021). The relation between reading comprehension and receptive vocabulary in Chilean students: an exploratory study. *OCNOS* 20(2), 7-20.
- Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.
- Ristante, R., Rahayu, S., & Mutmainah, S. (2021). Conceptual Understanding of Excretory System: Implementing Cooperative Integrated Reading and Composition Based on Scientific Approach. *Participatory Educational Research*, 8(1), 28-47.
- Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos da pesquisa qualitativa e quantitativa: consensos e dissensos. *Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.*, 13(1), 102-122.
- Sanz, M., López, E., García-Costa, D., & Grimaldo, F. (2020). Measuring Arithmetic Word Problem Complexity through Reading Comprehension and Learning Analytics. *Mathematics*, 8(9).
- Tapia Álvarez, J. R. (2021). Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Revista Conrado*, 17(79), 62-68.
- Ulu, H., & Ulusoy, M. (2019). The development of meta-cognitive awareness of reading strategies through WebQuest based teaching. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 9(3), 765-818.
- Vendrell, M., & Rodríguez, J. (2020). Pensamiento crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Rev. Educ. Sup.*, 49(194).

19

IMPLICACIÓN
DEL TELETRABAJO EN ECUADOR

IMPLICACIÓN

DEL TELETRABAJO EN ECUADOR

INVOLVEMENT OF TELEWORKING IN ECUADOR

Henry Fabián Pintado Lazo¹

E-mail: fabianpintadolazo@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2953-798X>

Daniela Fernanda López Moya¹

E-mail: danielalopez@uti.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6777-2617>

¹ Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pintado Lazo, H. F., & López Moya, D. F. (2022). Implicación del teletrabajo en Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 167-177.

RESUMEN

La pandemia causada por el Covid-19 aceleró drásticamente la digitalización en la vida personal, así como la social y laboral de las personas, entre estas transformaciones, el teletrabajo fue impulsado a tal punto que se integró en las leyes como parte de la reactivación social y económica de algunos estados en los que se incluye Ecuador, apaliando la grave crisis económica con el correspondiente impacto social que afecta a nivel mundial. Por lo que el objetivo de la investigación es determinar la implicación del teletrabajo y su incidencia sobre los derechos laborales referentes a la jornada, al descanso, remuneración, prevención de riesgos y reversibilidad, para lo cual, se empleará un enfoque metodológico cualitativo y los métodos científicos de investigación serán revisión bibliográfica, el histórico - lógico y el analítico - sintético. De este estudio se ha encontrado una escasa atención por parte de las autoridades en la reglamentación del teletrabajo y una tendencia creciente a elegir dicho modelo de trabajo por parte de las personas. Además, las leyes que lo regulan permiten solo al empleador ofrecer la opción de teletrabajar. Por tanto, es comprensible que la sociedad, especialmente aquellos a quienes les afecta directamente, esperen mejoras en las leyes relacionadas con el tema.

Palabras clave:

Covid -19, Tecnologías de la Información y Comunicación, teletrabajo, impacto social.

ABSTRACT

The pandemic caused by Covid-19 drastically accelerated the digitalization in personal life, as well as the social and work life of people, among these transformations, teleworking was promoted to the point that it was integrated into the laws as part of the social reactivation and economic of some states in which Ecuador is included, alleviating the serious economic crisis with the corresponding social impact that affects worldwide. Therefore, the objective of the research is to determine the implication of teleworking and its impact on labor rights related to working hours, rest, remuneration, risk prevention and reversibility, for which a qualitative methodological approach will be used and the scientific research methods will be bibliographic review, the historical - logical and the analytical - synthetic. From this study, little attention has been found on the part of the authorities in the regulation of teleworking and a growing tendency to choose said work model by people. In addition, the laws that regulate it allow only the employer to offer the option of teleworking. Therefore, it is understandable that society, especially those who are directly affected, expect improvements in the laws related to the subject.

Keywords:

Covid -19, Information and Communication Technologies, telework, social impact.

INTRODUCCION

El Teletrabajo es una modalidad laboral que surgió en la década de los años setenta, sin embargo, su expansión y utilización se reflejó claramente a partir del año 2000, siendo los países pioneros en su implementación: Argentina (2000), España (2006) y Colombia (2008); es gracias a los avances tecnológicos y de telecomunicación que ha experimentado el mundo entero (Internet) que se ha logrado su mayor masificación. No obstante, fue necesario un acontecimiento disruptivo global como la pandemia del Covid - 19 para que, algunos gobiernos, empresarios y trabajadores decidan regular y adoptarlo como una de las figuras laborales más promisorias destinadas a conservar e incrementar las fuentes de empleo, mejorar la productividad y la economía. No obstante, su implementación y control en los diversos países del mundo sigue siendo escasa.

El brote inesperado del Coronavirus 2019 y su propagación, han traído graves afectaciones a la salud psicológica y física de los seres humanos, llegando a niveles altos de mortalidad. Ante ello la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró a nivel mundial la emergencia de salud pública, recomendado como mecanismo de prevención, el establecer períodos de confinamiento obligatorio y, como consecuencia de esta inactividad, se produjo una grave crisis económica internacional con un significativo impacto social.

A nivel internacional se han definido políticas laborales, tanto públicas como privadas, para implementar nuevas formas de trabajo, ejecutándose cambios sustanciales y novedosos esquemas en el estilo de vida. Los empresarios, con la finalidad de mantenerse competitivos en el mercado han recurrido al uso de tecnologías de la información y comunicación (internet) como una herramienta de trabajo y de esta forma apaliar la problemática económica, laboral y social, derivada de la pandemia, debiendo los estados en la necesidad de adecuar vertiginosamente directrices y regulaciones para el efecto.

Al teletrabajo se concibe como el uso de las previamente referidas tecnologías de la información y comunicación, para el cumplimiento de las actividades laborales diarias, fuera de las oficinas de una empresa o lugar tradicional de trabajo, lo que posibilita que los trabajadores no se encuentren sujetos al desarrollo de sus actividades en un espacio físico concreto, permitiendo alcanzar un equilibrio entre el contexto personal y el laboral. Comprende una modalidad laboral, que aplicada apropiadamente favorece a los intervinientes en la relación laboral, mejorando la productividad y por ende elevando el nivel de vida de los trabajadores.

Es importante determinar la naturaleza jurídica del teletrabajo, su origen, evolución histórica, características, elementos esenciales y sus diversas formas de implementación, que permitan establecer las implicaciones de esta

modalidad de trabajo. El presente estudio aporta precisamente en este aspecto, desde el ámbito legal. Para ello el documento se separa de la siguiente manera: como sección primera se tiene las definiciones del teletrabajo, en la parte de sección segunda se realiza un relato histórico, por su lado en la sección tercera se exponen las características del teletrabajo, en la sección cuarta se enfoca a los elementos esenciales, en la sección quinta sobre las diversas modalidades que rodean al teletrabajo, por otro lado en la sección sexta se efectúa un breve visión del panorama internacional sobre la regulación e implementación, y por último, en la sección séptima se realiza un análisis sobre el impacto del teletrabajo sobre los derechos fundamentales del trabajador.

DESARROLLO

El término teletrabajo proviene de un vocablo compuesto por la palabra tele, cuya raíz etimológica del griego antiguo significa desde lejos; y de la palabra trabajo; por lo que, el término «teletrabajo» en su traducción textual sería “trabajo a distancia” (Sanchis, 2011).

Monesterolo (2020), lo define como *“el desempeño de actividades remuneradas o prestación de servicios utilizando como soporte las tecnologías de la información y la comunicación para el contacto entre el trabajador y la empresa”* (p. 105). Por tanto, no se demanda la presencia física del trabajador en un lugar tradicional de trabajo o sitio en específico, pero que permite la existencia del nexo laboral, manteniendo el estado de subordinación y el factor remunerativo.

En Ecuador, el acuerdo ministerial MDT 190 – 2016 (Ecuador. Ministerio del Trabajo, 2016), define al teletrabajo como *“la prestación de servicios de carácter no presencial en jornadas ordinarias y especiales de trabajo, a través de las cuales, el trabajador/a realiza sus actividades fuera de las instalaciones del empleador, siempre que las necesidades y naturaleza del trabajo lo permitan, haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), tanto para su gestión como para su administración y control”*.

Un elemento clave en este apartado comprende que no se limita a la jornada de tipo ordinario, en el caso ecuatoriano ocho horas diarias y cuarenta semanales, sino que abre la puerta a horas suplementarias y extraordinarias de precisarlo, sin embargo, su restrictivo lo halla al precisar observar la factibilidad de obviar la presencialidad por la naturaleza de la labor.

La Organización Internacional del Trabajo (2006) lo conceptualiza como una forma de trabajo, en la cual *“el mismo se realiza en una ubicación alejada de una oficina central o instalaciones de producción, separando así al trabajador del contacto personal con colegas de trabajo que estén en esa oficina”*.

Por lo que la Organización Internacional del Trabajo a su vez concibe que esta separación es únicamente asequible por medio de las nuevas tecnologías. Tales definiciones especifican la posibilidad del trabajador de no asistir a un lugar establecido de trabajo, así como el particular uso de la tecnología para la comunicación entre el empleador y el empleado, siendo una herramienta eficiente al momento de ejecutar las actividades laborales a distancia.

La modalidad del teletrabajo surge como consecuencia de implementar las innovaciones tecnológicas a la actividad laboral. Su origen data del año 1972, debido a la crisis petrolera que atravesaba Estados Unidos de Norteamérica, siendo el científico Jack Nilles, quien, pensando en la optimización de los recursos no renovables, bosquejó la posibilidad de trasladar *“el trabajo al trabajador y no el trabajador al trabajo”* (Boiarov, 20153). Luego, fue defendido por Pacheco (2010), quien afirma que los trabajadores ocupaban una gran cantidad de tiempo o se les dificultaba trasladarse de sus casas a las oficinas en los diferentes medios de transporte debido a la escasez de combustibles. Sin embargo, no fue hasta la década de los noventa que se logró difundir el teletrabajo gracias a los avances tecnológicos y de comunicación.

El factor que realmente provocó un punto de inflexión en el tema fue la pandemia provocada por covid-19, dando como consecuencia la decisión de algunos gobiernos de adoptar y normar el teletrabajo como una figura laboral. Y pese a que en sus inicios se mantuvo renuencia en su adopción, ha ido ganado espacio sumándose el sector empresarial y el obrero.

La implementación del teletrabajo en Ecuador cobra relativa importancia a raíz de la declaratoria de emergencia sanitaria, vía decreto emitido por el Gobierno Nacional el 12 de marzo del 2020, derivado por la pandemia del Covid-19. Tal evento marcó un antes y después en la vida laboral de la sociedad ecuatoriana, por lo que, posteriormente, se emitió el Acuerdo Ministerial MDT-2020-076, que expidió las directrices para aplicar y regular el teletrabajo, dentro del sector público y privado; y el Acuerdo Ministerial MDT-2020-077, que regula el trabajo en situación de emergencia sanitaria, esto con el fin de garantizar la estabilidad laboral, a más de cautelar la economía nacional.

Finalmente, la derogación del Acuerdo Ministerial MDT - 2016 - 190 dio paso al Acuerdo Ministerial MDT - 2020 - 181, donde se expide nuevas directrices de regulación del teletrabajo para el sector privado, acogiendo disposiciones emitidas por la Asamblea Nacional en la “Ley Orgánica de Apoyo Humanitario” (Ecuador. Asamblea Nacional, 2020) y su suplemento emitido posteriormente. Seguidamente, se describen algunos de los aspectos de mayor relevancia incluidos en esta ley respecto al teletrabajo:

- Quienes presten sus servicios en esta modalidad gozan de los mismos derechos tanto individuales como colectivos, a más de los beneficios de tipo social.
- El teletrabajo puede tener tres formas: autónomos (al concurrir presencialmente en algunas ocasiones), móviles (sin un lugar de trabajo definido), parciales (laboran de manera fraccionada por días en su domicilio y la oficina), ocasionales (realizan actividades de teletrabajo según la ocasión o circunstancia).
- No es considerado si el trabajador presta sus servicios en un lugar designado y habilitado por el empleador, aunque consten fuera de las dependencias de las empresas.
- El teletrabajador tiene deber a desconexión con su empleador en al menos 12 horas continuas dentro del periodo de 24 horas.
- El empleador requerimientos en días de descanso, permisos o feriados en relación a sus trabajadores.
- La remuneración será pactada entre el empleador y el trabajador en el marco de las reglas generales de la Ley Orgánica de Apoyo Humanitario.
- El empleador deberá proveer al trabajador los equipos y herramientas necesarias para el trabajo.

El artículo innumerado del Código de Trabajo, señala cuatro formas que puede tener el teletrabajo: autónoma, móvil, parcial y ocasional (Ecuador. Ministerio del Trabajo, 2020), las que serán objeto de análisis posteriormente.

Conforme se desprende de las diversas definiciones doctrinarias sobre el teletrabajo, se puede colegir tres características principales o fundamentales que para que exista el mismo, siendo: 1. Trabajo externo a las instalaciones empresariales; 2. Empleo de Tecnología y Telecomunicación; 3. Organización y ejecución de la actividad laboral.

Trabajo fuera de las instalaciones de la empresa

El teletrabajador ejecuta su actividad laboral en una zona diferente a las instalaciones de la empresa, sin importar cuál sea el lugar escogido, siempre que utilice herramientas tecnológicas y telecomunicación. Es decir, se trata de un trabajo a distancia, fuera del lugar tradicional que permite optimizar la administración del tiempo y procura una proporción entre la vida laboral y familiar del trabajador, ejemplo: el domicilio, telecentro, el propio vehículo, etc.

Uso de Tecnología y Telecomunicación

El empleo de medios tecnológicos y de telecomunicación es la vía principal para el desarrollo de la actividad laboral, cada empresa debe adaptar el uso de este tipo de tecnología de acuerdo a sus actividades y giro del negocio, para lo cual necesitará poseer acceso a la información y comunicarse de forma permanente, continua y en tiempo real. En este sentido, Sierra (2011), señala como imperante considerar *“la protección de datos e*

información privada y pública de la empresa, así como, la provisión de equipos técnicos... los sistemas de control sobre su uso y confidencialidad; políticas de conservación, riesgos y costos de reposición de los equipos o instrumentos informáticos, ya sea por negligencia o deterioro normal; procedimientos en caso de pérdida, robo y destrucción de equipos informáticos; y sobre la obligación de restitución de los mismos, una vez finalizada la relación contractual". (p. 231)

Aspectos que deben ser definidos con mucha prolijidad dentro del contrato de trabajo, para que sean exigibles por las partes. Existen factores relevantes en cuanto a su manejo en las relaciones laborales, especialmente en cuanto a la protección de información confidencial, retos en el uso de equipos y software, además de derechos y obligaciones que se derivan de su ejecución.

González et al. (2013), destacan retos intrínsecos como la modernización tecnológica, el acceso remoto a los recursos de la empresa, la seguridad de la información e informática la que particularmente, supone procesos, procedimiento y acciones que generen protección a los datos que posee una organización.

Modo de organización y ejecución de la actividad laboral

En cuanto a la organización y ejecución de la actividad laboral, cada empresa debe adoptar el uso de las tecnologías de la información y comunicación, dependiendo de sus procedimientos y del giro del negocio; por lo que, amerita existir procesos definidos en la implementación el teletrabajo, tales como: actividades que se puedan ejecutar, la remisión de la información requerida o entrega de productos, etc., pues existen actividades que dada su propia naturaleza demandan la presencia física del trabajador en dicho el lugar, como: geólogos, agricultores, estibadores, etc.

Según Ushakova (2015), es ineludible que se defina la clase de teletrabajo que se va a efectuar para la prestación de un servicio o la fabricación de un producto, ya que, *"el empleador no tiene posibilidad física de observar la ejecución de la prestación por parte del trabajador"*. (Ortiz, 1996, p. 10)

En este sentido, el artículo 4 del Acuerdo Ministerial 181 (Ecuador. Ministerio del Trabajo, 2020) expone que el empleador a más de proporcionar los equipos de carácter tecnológico para el cumplimiento de sus labores, notificará a la parte trabajadora con los métodos y demás especificaciones a fin de supervisar y monitorear la ejecución de las actividades asignadas, por lo que acorde con la prenombrada autora, refiere que la empresa a efectos de implementar esta modalidad laboral, deberá ir acompañado de regulaciones claras, sea a través de un manual o reglamento, en el que se defina la forma de presentación del trabajo, la carga laboral, teniendo en consideración que el teletrabajo flexibiliza horarios y desempeño de ciertas actividades, prevé la misma cantidad de trabajo

que el resto de trabajadores en modalidad presencial en la empresa, motivo por el que acciones como la evaluación, seguimiento y control se miden en razón de la entrega de productos, indistintamente del lugar de trabajo

La modalidad de teletrabajo, se halla constituido por dos elementos: El primero, de índole subjetivo, referente a las personas que intervienen en la actividad laboral, Teleempleador y Teletrabajador; y, el segundo, de carácter objetivo, que hace alusión a los aspectos técnicos y jurídicos que exige la norma para su implementación y aplicación

Elementos Subjetivos:

Teleempleador: es una persona natural o jurídica, que requiere o contrata los servicios lícitos y personales de un trabajador, determinando la utilización de medios tecnológicos e informáticos, para la ejecución de la actividad laboral. Por su lado, la doctrina lo denomina como *"todo individuo físico nacional o extranjero, solicitante de los servicios de un teletrabajador para hacer en su favor labores lucrativas, realizando uso de medios informáticos, satelitales, telefonía celular, como tecnológicos presentes y futuros"*. (Palacios, 2017)

Teletrabajador: es la persona física que ejecuta las actividades encomendadas por el teleempleador, mediante la utilización de tecnologías de información y comunicación, con la particularidad de que su presencia física no es indispensable en el trabajo, por lo que se tiene la posibilidad de efectuarlo fuera del establecimiento de la empresa para la cual trabaja (Palacios, 2017). No obstante, es importante resaltar que los teletrabajadores deben mantener la misma igualdad en la protección de derechos y obligaciones que tienen los trabajadores presenciales, debiendo acatar las políticas y reglamentos fijados por la parte empleadora y demás regulaciones de Ley.

Elementos Objetivos:

Del análisis, se puede colegir la existencia de tres elementos objetivos y esenciales del teletrabajo, que hacen referencia: a) Contrato individual de trabajo; b) Subordinación; y, c) Remuneración.

a) Contrato Individual de Trabajo.

La relación laboral bajo esta modalidad puede iniciarse con la suscripción de un contrato de trabajo, mediante el cual, se establezcan todas las condiciones, derechos y obligaciones que las partes deben cumplir. En Ecuador, toda relación contractual laboral amerita la configuración de un contrato individual que se configura cuando, *"una persona se compromete para con otra a prestar sus servicios lícitos y personales bajo su dependencia, por una remuneración fijada por el convenio, la ley, el contrato colectivo o la costumbre"*. (Código de Trabajo, 2005)

El Acuerdo Ministerial MDT-2020-181 (Ecuador. Ministerio del Trabajo, 2020), art. 10, determina que los contratos de teletrabajo *“deberán celebrarse por escrito y contendrán los requisitos establecidos en el artículo 21 del Código del Trabajo”*, los cuales son: *“1. La clase o clases de trabajo objeto del contrato; 2. La manera como ha de ejecutarse: si por unidades de tiempo, por unidades de obra, por tarea, etc.; 3. La cuantía y forma de pago de la remuneración; 4. Tiempo de duración del contrato; 5. Lugar en que debe ejecutarse la obra o el trabajo; y, 6. La declaración de si se establecen o no sanciones, y en caso de establecerse la forma de determinarlas y las garantías para su efectividad”*.

Conforme lo expuesto, si bien la relación laboral de teletrabajo puede iniciarse con la suscripción de un contrato de trabajo; también puede suscitarse el cambio de un trabajador de modalidad presencial a teletrabajo, siendo necesario la suscripción de una adenda al contrato de trabajo, en el cual, se modifique la forma de ejecutar la actividad laboral, detallando las actividades a ejecutarse, los medios tecnológicos y de comunicación que requiera el trabajador para realizar dichas actividades, los instrumentos de supervisión y control, la forma y entrega de productos, los mecanismos de mitigación y prevención de riesgos, cláusulas de protección de datos, distribución de la jornada laboral, y otros requisitos que exija la legislación laboral de cada país.

Cabe aclarar que, en Ecuador, únicamente el empleador puede optar por esta modalidad en cualquier momento de la relación laboral, según la necesidad de producción o giro del negocio (Acuerdo Ministerial Nro. MDT-2020-181, art. 3), lo cual, coarta el principio de igualdad entre las partes, limitando al trabajador el no poder solicitar esta forma de trabajo, y que previo a aplicar la misma, el empleador deberá comunicar al teletrabajador esta decisión, y en el plazo de 15 días realizar la notificación, registro y actualización de información el Sistema Único de Trabajo (SUT).

Sin embargo, la legislación laboral ecuatoriana contempla la imposibilidad de la aplicación del teletrabajo por la naturaleza de las actividades a realizarse o por circunstancias particulares y no atribuibles al trabajador; situaciones que deben ser informadas de inmediato al empleador en el término de 3 días, caso contrario se configurará el abandono de trabajo (Acuerdo Ministerial Nro. MDT-2020-181, art. 6-7).

b) Subordinación

La subordinación como elemento de esta modalidad contractual, se deriva de la obediencia al empleador y a las disposiciones que de éste emanen relacionadas siempre con el desempeño del trabajo (Ortiz, 2007), pues la forma en que los teletrabajadores van a realizar sus actividades laborales, estarán bajo las directrices y supervisión del empleador o de sus representantes, para

su cumplimiento. No obstante, a pesar de que no existe rigidez en las formas de trabajo, son similares los parámetros de cumplimiento de los trabajadores presenciales y los teletrabajadores en lo concerniente a sus deberes y derechos

Troncoso & Xalambri (2002), aseguran que la subordinación no es eliminada por el teletrabajo, simplemente ésta toma otra forma, más sutil, más difusa, entendida como subordinación informática que integra la dependencia en la realización del trabajo.

De lo expuesto, el hecho de que el teleempleado emita directrices al teletrabajador a través de medios telemáticos para la realización de sus actividades laborales, sujetaría al teletrabajador a una cierta libertad para ejecutar el trabajo a su propio ritmo, sustentada en la organización personal del tiempo y demás recursos; es decir, existe una supervisión o control no permanente por parte del empleador.

c) Remuneración

Es la contraprestación económica que percibe el trabajador por las labores realizadas. Respecto al tema Ushakova (2015), menciona que la remuneración en el teletrabajo es vista como un contravalor de la tarea realizada, además, fortalece la relación de dependencia con el empleador en la prestación de un servicio o elaboración de un producto según determinadas indicaciones, en donde también está incluida la posible entrega de equipo, materiales u otros elementos necesarios para el trabajo.

Igualmente, la Constitución del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008) expone *“nadie será obligado a realizar un trabajo gratuito o forzoso”*. También refiere que *“la remuneración será justa, con un salario digno que cubra al menos las necesidades básicas de la persona trabajadora, así como las de su familia”*; reconociendo y garantizando de esta manera el derecho al trabajo.

Por lo tanto, al gozar los teletrabajadores de los mismos derechos y obligaciones que un trabajador presencial, su remuneración debe ser igual en caso de efectuar las mismas labores, esto aun cuando, el teletrabajador ejecute sus tareas en un lugar externo a las instalaciones del empleador. En cuanto al salario, si éste no fue estipulado en un monto específico, entonces la remuneración debe ser equivalente a la de un empleado con su misma posición profesional y en el mismo ámbito económico.

En base al análisis doctrinario del teletrabajo, se colige que las actividades laborales que presta el teletrabajador deben ser ejecutadas fuera de las instalaciones del empleador, quien debe realizar y reportar sus actividades, por medio del uso de recursos tecnológicos, de telecomunicaciones o relacionados con la informática. A nivel nacional, el Código de Trabajo (Ecuador. Congreso

Nacional, 2005), señala que el teletrabajo puede estar presente en cuatro formas:

1. **Autónomos:** son trabajadores que utilizan su vivienda u otro lugar seleccionado para ejecutar la actividad profesional, sea una oficina, un local de tipo comercial, etc. Este grupo trabaja siempre en lugares externos a la organización y asisten a la oficina sólo en ciertas ocasiones.
2. **Móviles:** los trabajadores no poseen un determinado lugar de trabajo y utilizan las tecnologías de información y comunicación en dispositivos móviles para realizar sus actividades profesionales.
3. **Parciales:** aquellos trabajadores laboran semanalmente entre dos o tres días a la semana desde sus hogares y el tiempo restante laboran en una oficina.
4. **Ocasionales:** realizan las actividades laborales en situaciones específicas de acuerdo a convenios realizados con su empleador.

Por lo tanto, es necesario que las partes determinen con claridad el lugar donde el trabajador prestará los servicios, sea este, su domicilio u otro sitio determinado, pues no se considerará teletrabajo las actividades que se realicen en otros lugares que no hayan sido asignados por el jefe, a pesar de que dichas dependencias estén ubicadas fuera de las instalaciones de la entidad. Sin embargo, si por la naturaleza de los servicios, la actividad fuera susceptible de ejecutarse en diferentes sitios, será posible llegar a un consenso en donde el trabajador sea quien decida el lugar en el cual ejercerá sus funciones.

Si bien es cierto, la legislación ecuatoriana ha establecido diversas modalidades derivadas en la forma de ejecutar el teletrabajo; la doctrina también, ha señalado algunos modelos que se pueden aplicar y desarrollar, tomando en consideración el lugar seleccionado por el trabajador para ejecutar sus actividades, la realidad de la empresa y de la sociedad.

El domicilio se manifiesta como una manera “clásica” de teletrabajo, un lugar en donde las tareas se realizan manteniendo comunicación a distancia con el centro de trabajo en dos vías, es decir, para enviar los resultados encomendados y para recibir las directrices de trabajo. Se sustituye el lugar del trabajo tradicional o habitual por el propio domicilio del trabajador para la ejecución de las tareas, utilizando siempre medios tecnológicos o de telecomunicación previamente acordados con el empleador. Esta modalidad se adapta al concepto de equilibrio y armonía de entre la vida personal – familiar del trabajador, con lo laboral. Lo verdaderamente relevante en esta modalidad radica en la libertad de auto - organización del teletrabajador.

Sin embargo, el régimen ideal para su aplicación, es mixto, que alterna algunos días de trabajo en casa y otros en las oficinas de la empresa, evitando con ello el aislamiento del trabajador con la compañía, esto referente a

capacitaciones y demás beneficios que otorgue la empresa a los trabajadores presenciales.

Por otro lado, entre los trabajadores que precautelando su condición personal, podrían laborar de acuerdo a ésta modalidad, se encuentran: las madres con niños en etapa de lactancia, los trabajadores que por razones médicas o personales necesiten estar en el hogar, personas con discapacidad, etc.

Los Telecentros son oficinas o lugares de trabajo comunes que se implementan en conjunto con otras empresas, las cuales cooperan para optimizar la inversión en recursos informáticos y de telecomunicaciones, agilizando el traslado de los teletrabajadores hacia las instalaciones próximas a estos centros; consiguiendo así el uso eficiente de recursos y la reducción en el tiempo de transporte.

Por su lado, el Sistema de Información Iberoamericano de Responsabilidad Social Empresarial (2021), define a los telecentros como: oficinas situadas en la periferia residencial donde los empleados de la misma empresa o de empresas distintas encuentran los instrumentos necesarios para ejecutar su actividad.

A criterio de Sierra (2011), el telecentro se puede considerar un verdadero lugar de trabajo solo cuando el empleador no es el titular de tales instalaciones, en consecuencia, el vínculo jurídico entre los trabajadores y el titular del telecentro es inexistente; es decir, no existe relación laboral con el propietario del telecentro.

Las oficinas satélites son lugares de trabajo que se encuentran estratégicamente ubicados en las cercanías a un conjunto de empleados quienes mantienen contacto directo con la organización, obedecen el mandato de la oficina central, y poseen autonomía técnica y organizacional con los procesos de supervisión y control de la empresa, existiendo independencia respecto a la organización del tiempo. La característica principal de estos lugares es, que prima la organización geográfica de los trabajadores antes que la organización funcional de la empresa; permitiendo que los trabajadores que viven más cerca, independientemente del cargo que ostenten, puedan acudir a las oficinas satélites (Ortiz, 1996).

De este modo, el objetivo de una oficina satélite, es optimizar el tiempo de traslado de los trabajadores a su lugar de labores y proveerles instrumentos tecnológicos y de telecomunicaciones indispensables al momento de prestar y/o desarrollar sus productos o servicios.

Los telecottages, también conocidos como centros de teletrabajo en medios rurales, son utilizados por las empresas que por el giro del negocio pretenden desplegar sus actividades en sitios o espacios especiales de desarrollo económico, tales como: granjas, pueblos pequeños, entre otros. Las zonas especiales de desarrollo económico, llamadas ZEDE, están ubicadas en áreas geográficas

estratégicas, creadas para nuevas inversiones, las cuales tienen incentivos tributarios, simplificación de procesos aduaneros, en cumplimiento de lo establecido en la Ley (Presidencia del Ecuador, 2011). Acorde, a estas empresas permiten que la población de la zona y autóctona, pueda tener acceso a sistemas informáticos y de telecomunicación, para desempeñar su trabajo, sin desplazarse hasta la ciudad; contribuyendo de esta manera con la dinamización económica de la zona de influencia e incrementando el empleo local.

Los Móviles, nómadas itinerantes es una de las modalidades favoritas, debido a la capacidad que tiene el teletrabajador para efectuar sus actividades sin encontrarse sujetos a un determinado espacio físico. El teletrabajador, puede desarrollar sus labores desde su casa, playa, hotel, biblioteca, el área rural o en el extranjero, etc., sin la obligación de comunicar su ubicación. El control de rendimiento y verificación del cumplimiento de labores en se efectuará mediante al nivel alcanzado en cuanto a objetivos se refiere, el cual, en la mayoría de los casos, se da al finalizar el trabajo (Sierra, 2011).

Hernández (2001), señala que esta modalidad constituye la máxima expresión del teletrabajo y permite al teletrabajador tener una movilidad permanente al realizar su actividad laboral desde cualquier lugar, a través de un equipo telemático. Entre las herramientas indispensables que debe tener un puesto de trabajo móvil, están: una laptop, teléfono móvil y el acceso a internet. Siendo diversos profesionales que prestan servicios quienes laboran regularmente con esta modalidad, tales como ingenieros, comerciantes, etc.

Desde finales del año 2019, el brote inesperado del Coronavirus 2019, ha traído un grave problema sanitario y económico a nivel mundial, que ha repercutido en el ámbito laboral. Con la calificación de un nuevo brote de coronavirus como una pandemia dictado por la OMS el 11 de marzo de 2020, los gobiernos de todo el mundo se vieron obligados a enfrentar el problema de salud pública con medidas drásticas, una de las cuales fue la restricción de movilidad (Organización Internacional del Trabajo, 2020).

Sin embargo, esta modalidad laboral, también ha evidenciado las precarias condiciones laborales de quienes se desempeñan en el sector informal, considerados como contratistas autónomos, quienes consecuentemente se encuentran fuera del ámbito de protección de las leyes laborales. Esta falta de reconocimiento, permite que los teletrabajadores afronten mayores riesgos de seguridad, salud y de protección social en comparación a los trabajadores del sector formal; por lo que, su remuneración es menor, no tienen acceso a programas de capacitación profesional, no forman parte de sindicatos, ni de convenios colectivos. etc.

Debido a estas precarias condiciones laborales, la Organización Internacional del Trabajo (2020), ha instado a la comunidad internacional, gobiernos, organizaciones de trabajadores y empleadores, a proteger los derechos de los Teletrabajadores, a fomentar un ambiente de trabajo decente, sin importar la tarea que lleven a cabo o el país desde en el que se encuentren. Esto debido a la falta de una política integral y a la deficiente o escasa reglamentación sobre el tema; pues únicamente diez estados miembros han ratificado el Convenio 177 relativo al trabajo a domicilio o Telework, que insta a la igualdad de trato entre los distintos tipos de asalariados y entre ellos los teletrabajadores. Entre las cláusulas más importantes de este convenio se encuentran el fomento de la igualdad especialmente en las áreas de afiliación a organizaciones, protección de discriminación en el empleo, los sueldos y salarios, la edad mínima para trabajar, la seguridad y salud laboral, formación, y protección por maternidad; además, involucra la aplicación de las legislaciones laborales en cuanto a seguridad y salud dentro del trabajo e inspecciones de cumplimiento de la legislación laboral.

No obstante, con la finalidad de fomentar su protección y destacar la importancia del teletrabajo, la Organización Internacional del Trabajo ha emitido varias recomendaciones tanto para el sector industrial, como a los teletrabajadores de plataformas digitales y trabajadores a distancia, para ampliar el rango de protección jurídica de sus derechos, garantizar el acceso a la seguridad social, el establecimiento de salarios justos, y la concienciación de los derechos de estos trabajadores; mitigando con ello los riesgos psicosociales y respetando el “derecho a desconectarse” del trabajador, delimitando claramente los ámbitos profesional y personal (Organización de las Naciones Unidas, 2021).

En Ecuador, en la Constitución de la República (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), se determina que es obligación del estado, el asegurar el pleno ejercicio de los derechos a todos los seres humanos en base al principio de igualdad y no discriminación, debiendo adoptarse medidas de acción afirmativa en favor de los titulares de derechos, por lo que, ninguna instancia podrá restringir el contenido de los mismos, siendo inconstitucional cualquier situación que provoque la reducción o eliminación del ejercicio de éstos derechos sin justificación alguna; más aún, cuando se trata de derechos laborales que son irrenunciables e intangibles.

En razón de ello, el empleador deberá promover el principio de igualdad y no discriminación con sus trabajadores, sean estos presenciales o teletrabajadores, procurando la igualdad de derechos y de trato. Tomando en cuenta, que la diferencia que existe entre un trabajador presencial y un teletrabajador, es la ejecución de la actividad laboral en un lugar externo a las instalaciones de la empresa u organización y la utilización de TIC, los teletrabajadores gozan de los mismos derechos y obligaciones

laborales en relación a capacitaciones, acceso a mejores oportunidades laborales, beneficios sociales y demás derechos fundamentales. Además, se les brindará una atención especial a los trabajadores que se encuentren en situación de vulnerabilidad y grupos de atención prioritaria (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

En el Código de Trabajo (Ecuador. Congreso Nacional, 2005) ha señalado como jornada máxima de trabajo en 8 horas diarias con un máximo de 40 a la semana; no obstante, el Acuerdo Ministerial MDT-2020-181 (Ecuador. Asamblea Nacional, 2020) ha determinado que el teletrabajo, se podrá aplicar a una jornada de trabajo completa o parcial, siempre que no se exceda el horario máximo, considerando los períodos de descanso obligatorio y el reconocimiento monetario de las horas suplementarias y extraordinarias.

Es imperioso, establecer un horario y rango de tiempo determinado en que el teletrabajador pueda estar conectado y disponible, en caso de que sea necesario recibir indicaciones, entregar información, realizar reuniones, asistir a capacitaciones u otros asuntos que estén directamente relacionados con la compañía; tomando en consideración, que es el propio teletrabajador, quien organiza su tiempo a fin de cumplir con las tareas y actividades fijadas sin que medie la intervención del empleador en dicha organización, por lo que, dicha jornada laboral debido a su naturaleza no debe ser considerada de la misma forma que una jornada de trabajo presencial.

La doctrina ha señalado como una problemática frecuente respecto a la jornada laboral. En este sentido, Arrieta (2019), específica a la prolongación de la jornada laboral, al inicio o al final de la misma, y la ejecución del trabajo en horas no habituales (fines de semana, noche, días de descanso, etc.) debido al uso inapropiado de las TIC y la conectividad permanente. A más de ello, está el asincronismo temporal con el que se da interacción con trabajadores residentes en otros países que tienen franjas horarias diferentes, situación que afecta a la jornada laboral sea adelantándola o prolongándola.

El derecho al descanso. - Está íntimamente vinculado a la jornada de trabajo, los artículos 51 y 53 del Código de Trabajo (Ecuador. Congreso Nacional, 2005), señalan que todos los trabajadores tienen derecho a un descanso obligatorio, el mismo que comprenderá un mínimo de cuarenta y ocho horas consecutivas, y será cancelado con la cantidad equivalente a la remuneración de dos días. Se incorpora en este sentido, el derecho a la desconexión, entendido como el período de tiempo que el teletrabajador no está en deber de contestar requerimientos por parte del empleador, fuera de la jornada diaria máxima de trabajo o en días de descanso obligatorio (fines de semana, feriados, permisos o vacaciones).

El artículo 5 del Acuerdo Ministerial MDT – 2020 -181 (Ecuador. Ministerio de Trabajo, 2020) garantiza el

derecho a la desconexión, luego de finalizada la jornada de trabajo, la misma que será, de al menos doce horas continuas en un periodo de veinte y cuatro horas; durante la cual, el empleador no podrá establecer comunicaciones con el teletrabajador, ni formular órdenes u otros requerimientos, salvo las circunstancias previstas en el artículo 52 del Código del Trabajo (Ecuador. Congreso Nacional, 2005). Cuando se trata de jornada parcial o especial, será pertinente determinar un espacio de tiempo de descanso al menos cada cuatro horas continuas de teletrabajo; dicho período estará considerado dentro del derecho a la desconexión del trabajador, adicionalmente el teletrabajador mantendrá su tiempo destinado para el almuerzo.

El derecho a la remuneración. - El salario que perciba un teletrabajador, no podrá ser inferior a la remuneración que perciba otros empleados que realicen labores iguales, en un mismo lugar y con un mismo rendimiento en la empresa, y de no existir estos parámetros, la remuneración se fijará en atención con la naturaleza del trabajo y por labores similares.

Los art. 325 numeral 4 y art. 328 de la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008) señalan que la remuneración debe ser justa y debe sustentarse en el principio de igual trabajo corresponde igual remuneración; en este sentido, el art. 11 del Acuerdo Ministerial MDT-2020-181 (Ecuador. Ministerio de Trabajo, 2020) señala que aquella no podrá ser inferior a un salario básico o a los salarios sectoriales, determinados en proporción a la jornada de trabajo laboral, sea esta parcial o completa.

Además, la remuneración debe cubrir al menos, las necesidades mínimas del trabajador como individuo y con alcance a las de su familia, y su pago podrá consumarse de forma diaria, semanal, quincenal o mensual, conforme al acuerdo previo entre las partes. No obstante, el empleador podrá omitir la cancelación o pago de ciertos beneficios, tales como: alimentación, vestimenta o transporte que el trabajador ya no esté utilizando.

Sobre la prevención de riesgos. – Antes de que el trabajo sea implementado, es necesario que el empleador realice una evaluación sobre los riesgos a los que podrían exponerse los teletrabajadores, además de contar con una guía técnica para la prevención de los mismos. El art. 38 del Código de Trabajo (Ecuador. Congreso Nacional, 2005) señala que los riesgos generados por el trabajo, estarán a cargo del empleador, en consecuencia, deberá indemnizar al trabajador únicamente cuando este beneficio no sea cubierto por el IESS.

El Acuerdo Ministerial MDT-2020- 181 (Ecuador. Ministerio de Trabajo, 2020) establece que es obligación de la parte empleadora entregar los lineamientos e insumos necesarios a los teletrabajadores, para el desarrollo de sus actividades, garantizando la salud y seguridad del trabajador.

Sin embargo, no detalla el límite entre un accidente laboral o personal, o la forma en que se debe reportar accidentes laborales producidos bajo esta modalidad, del mismo modo que el rango de protección y cobertura de beneficios.

Por ende, antes de la implementación del teletrabajo, el empleador debe tener claramente definido, ciertos tipos de parámetros, tales como: definición de perfiles para los puestos de trabajo, verificar las condiciones del lugar escogido para la ejecución de labores y realizar los correctivos necesarios para el buen funcionamiento; establecer jornadas y horarios en que la empresa pueda contactarse con el teletrabajador; asegurar que los equipos de trabajo proveídos estén en condiciones adecuadas y óptimas, la implementación de medidas de control de orden y aseo, riesgos eléctricos y locativos, procedimientos para el reporte de todo accidente de trabajo o emergencia, etc.

A su vez, los teletrabajadores, deberán comprobar la inexistencia de riesgos de trabajo que perjudiquen su salud, y en caso de acontecer nuevos riesgos reportarlo a su empleador, utilizar de forma responsable las herramientas y equipos de trabajo, informar de forma veraz sobre su estado de salud, etc.

Sobre la reversibilidad. - Es la facultad que tiene el empleador para que el teletrabajador regrese a su lugar habitual de trabajo en la empresa. Sin embargo, esta acción no implica la culminación del vínculo laboral, sino solo un retorno por parte del trabajador al entorno laboral previo a optar por el teletrabajo.

La legislación ecuatoriana determina que es posible para el teletrabajador retornar a las instancias de la organización para ejecutar sus labores presencialmente siempre y cuando el teletrabajador lo solicite. No obstante, no es posible aplicarla en los siguientes casos: a) Si el contrato de trabajo se hubiese modificado permanentemente por acuerdo entre las partes hacia la modalidad de teletrabajo; b) Si por disposición de autoridad competente no fuera posible el trabajo presencial (Ecuador. Ministerio de Trabajo, 2020).

CONCLUSIONES

El teletrabajo es una modalidad de trabajo apoyada en un contrato individual de trabajo que se sustenta en la voluntad del trabajador de realizar sus actividades a través del uso de herramientas tecnológicas, informáticas, y de telecomunicación, etc., bajo subordinación y órdenes emitidas por el empleador, recibiendo como contraprestación una remuneración. Existe no obstante una particularidad en cuanto al lugar de trabajo; dicha modalidad ha se desencadenó de forma más prominente a raíz de la pandemia del Covid-19. Este modo de empleo además está en línea con los repentinos cambios en el modo de vida de los trabajadores que han afectado drásticamente también al sector privado. De hecho, estos al ver la

variación en su productividad han sido forzados a implementar el Teletrabajo, bajo un escaso régimen de regulación y protección de los estados.

De todas formas, el teletrabajo ha traído consigo una flexibilidad laboral en la forma de cómo se ejecutan los contratos, la disponibilidad para desarrollar las labores desde lugares diferentes al establecimiento de la compañía, demostrando ser una herramienta operativa que influye directa e indirectamente en la vida laboral y familiar de los trabajadores, y mejora notablemente la productividad de las empresas, volviéndolas inclusivas y referentes de liderazgo. Sin desmerecer lo anterior, la falta de políticas públicas y escasa normativa que regulen el teletrabajo, ha instado a la comunidad internacional, gobiernos, organizaciones de trabajadores y empleadores, a generar mecanismos de defensa para proteger de alguna manera los derechos de los teletrabajadores, en afán que esta modalidad de empleo sea beneficiosa para todas las partes involucradas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrieta, F. (2019). La desconexión digital y el registro de la jornada diaria en España como mecanismos para garantizar el descanso, la salud y el bienestar de los trabajadores digitales a distancia. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 3(5), 105-114.
- Boiarov, S. (2015). Teletrabajo: cómo empezó una breve historia. <http://blog.torresdeteletrabajo.com/2012/05/teletrabajo-una-breve-historia>
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2020). *Ley Orgánica de apoyo humanitario para combatir la crisis sanitaria derivada del COVID-19*. <https://www.registroficial.gob.ec/index.php/registro-oficial-web/publicaciones/suplementos/item/13070-suplemento-al-registro-oficial-no-22>
- Ecuador. Congreso Nacional. (2005). *Código del Trabajo*. https://www.emov.gob.ec/sites/default/files/transparencia_2018/a2.6.pdf
- Ecuador. Ministerio de Trabajo. (2020). *Resolución Nro. MDT-2020-023*. <http://www.cna-ecuador.com/wp-content/uploads/2020/04/RESOLUCIO%C3%81N-2020-023.pdf>
- González, L., Martorell, V., Balanta, H., Salazar, C., Fantini, A., & Molano, A. (2013). *Teletrabajo en Iberoamérica*. Colombia Digital.
- Hernández, A. (2001). El teletrabajo en España en los albores del siglo XXI. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 2, 183-214.

- Monesterolo, G. (2020). *Sistema Regulatorio de empleos privados y obreros*. Centro de Publicaciones Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). *La OIT insta a proteger a los teletrabajadores, a menudo "invisibles"*. ONU. <https://news.un.org/es/story/2021/01/1486442>
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). *El COVID-19 y el mundo del trabajo: Repercusiones y respuestas*. OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/dgreports/dcomm/documents/briefingote/wcms_739158.pdf
- Ortiz, E. (2007). *Dependencia del trabajador*. (Derecho Ecuador). <https://www.derechoecuador.com/dependencia-del-trabajador>
- Pacheco, M. (2010). *Análisis sobre la aplicabilidad del teletrabajo en la legislación laboral ecuatoriana*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Cuenca.
- Palacios, M. (2017). *El teletrabajo: hacia una regulación garantista en el Ecuador*. (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Sanchis, E. (2012) *Trabajo y paro en la sociedad postindustrial*. Tirant Lo Blanch.
- Sierra, E. (2011). *El contenido de la relación laboral en el teletrabajo*. Consejo Económico y Social de Andalucía.
- Troncoso, C., & Xalambrí, A. (2002). *Teletrabajo*. <https://silo.tips/download/las-relaciones-laborales-virtuales-el-teletrabajo-amparo-beltran-puche-luis-orka>
- Ushakova, T. (2015). El Derecho de la OIT para el trabajo a distancia: ¿Una regulación superada o todavía aplicable? *Revista Internacional y Comparada de Relaciones laborales y derecho del empleo*, 3(4), 74-92.

20

CHALLENGES AND ADVANCES
IN INCLUSIVE EDUCATION IN COLOMBIA: A COMPARATIVE
ANALYSIS

CHALLENGES AND ADVANCES

IN INCLUSIVE EDUCATION IN COLOMBIA: A COMPARATIVE ANALYSIS

RETOS Y AVANCES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Blanca Lucía Cely Betancourt¹

E-mail: bcely@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8059-5160>

Adrian Abreus González²

E-mail: aabreus@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4643-3269>

¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia.

² Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Cely Betancourt, B. L., & Abreus González, A. (2022). Challenges and advances in inclusive education in Colombia: a comparative analysis. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 178-187.

ABSTRACT

The article presents a comparative analysis of the progress and challenges of inclusive education in Colombia in relation to Spain and France, two nations that have stood out for their advances in this field. International agreements and policies were consulted for the analysis, and several categories were taken into account to illustrate the level of progress Colombia has reached in terms of inclusive education. These categories include the conceptual approach, curricular design, responsible staff and beneficiaries, teacher training, educational levels, institutions involved in the process, and legislation. As a result, the authors found that the legislation about inclusive education in Colombia is very similar to the policies used in Spain and France. These policies impose new challenges in order to strengthen inclusion in schools and education institutions. However, there is still a lack of actions intended to foster this inclusion, such as budget investment for teacher training, the improvement of infrastructure in education institutions to provide inclusion, and a change in the conception of inclusion as such.

Keywords:

Educational policies, diversity, inclusive education, inclusion, special needs.

RESUMEN

El artículo presenta un análisis comparativo de los avances y desafíos de la educación inclusiva en Colombia en relación con España y Francia, dos naciones que se han destacado por sus avances en este campo. Para el análisis se consultaron acuerdos y políticas internacionales y se tomaron en cuenta varias categorías para ilustrar el nivel de avance que ha alcanzado Colombia en materia de educación inclusiva. Estas categorías incluyen el enfoque conceptual, el diseño curricular, los responsables y beneficiarios, la formación docente, los niveles educativos, las instituciones involucradas en el proceso y la legislación. Como resultado, los autores encontraron que la legislación sobre educación inclusiva en Colombia es muy similar a las políticas utilizadas en España y Francia. Estas políticas imponen nuevos desafíos para fortalecer la inclusión en las escuelas e instituciones educativas. Sin embargo, aún faltan acciones destinadas a fomentar esta inclusión, como la inversión presupuestaria para la formación de docentes, la mejora de la infraestructura en las instituciones educativas para brindar inclusión y un cambio en la concepción de la inclusión como tal.

Palabras clave:

Educación inclusiva, diversidad, necesidades educativas, políticas educativas.

INTRODUCTION

Inclusion is a concept that has been gaining relevance during the last decades and has become one of the fundamental principles of the educational system in many countries. It is also a concept that has been controversial, since inclusion involves exclusion at some point (Gutiérrez & Zamorano, 2018), which is why the concept has changed throughout the history of education. Literature refers to inclusion, integration, attention to diversity, and special education needs; regardless of the paradigm shift. Thus, there is a concern to offer better education opportunities to the population with different capacities or problems to access schooling worldwide.

Therefore, inclusive education is considered a movement which main objective is to broaden the scope in relation to education systems, recognizing the undeniable right to education and the value of diversity of students (Brito, et al., 2019). Many countries have explored strategies and passed policies that are closely related to their social and political contexts, especially in Europe and Latin America. Thus, taking the previous statement as bases, the main objective of this article is to present an analysis of inclusive education in Colombia, compared to other countries in the world.

The article presents the advances achieved in Colombia, through the analysis of seven categories that illustrate how inclusion is present in the education systems. In addition, some difficulties are addressed in relation to the training of pre-service and in-service teachers in Colombia, especially of those who teach people with learning disabilities, and special needs.

Colombia is a diverse country with students at risk of vulnerability due to violence, social conflicts and marginalized social groups, as well as physical and cognitive situations that require well-trained teachers who are able to manage these situations in the classroom. There are similar conditions for students with diverse educational needs (due to political, social, cultural, and economic factors) that are widespread and common in some countries; thus, attention to diversity has become a concern worldwide. Despite the efforts made to overcome these issues, there are still aspects which need improvement, essentially from the change of perspective teachers have about having to deal with inclusion in the classroom.

Vallejo & González (2014), affirm that even though teachers show commitment to make improvements in the teaching process, when they manage diverse educational needs, their discourse is still the same, and the students continue to be seen not taking into account their potential, but their deficit. Consequently, teachers focus on what some students are not able to do to be equal to the others, instead of recognizing the student's abilities to achieve an adequate learning process. This article also presents an analysis of the policies existing in Colombia

to address populations with special needs, and compare them to other countries which have successfully implemented strategies in this field such as Spain and France.

Inclusion in education requires to establish the difference between special education needs and Inclusive Education (IE). According to the International Federation of Inclusion, dedicated to the distribution of content on inclusive education in Latin America and the Caribbean, IE should not be confused with education for students with special needs. According to Blanco & Duk (2011), inclusive education is not based on medication to create pedagogical strategies, but on the construction of teaching models that aim to provide tools, develop skills and behaviors necessary to face everyday life situations.

According to United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2005), the purpose of IE is to allow teachers and students to feel comfortable about diversity and perceive it not as a problem, but as a challenge and an opportunity to enrich the ways of teaching and learning. From this point of view, inclusion in education covers all aspects related with special needs, vulnerability and diversity.

When reflecting on inclusive education, it is important to bear in mind that this topic should not only be of a government concern, but a commitment of the whole community involved with populations with special needs. A brief analysis of the policies for populations with special needs shows that there are significant advances in inclusive education worldwide, especially in countries such as Spain and France.

Colmenares, et al. (2017), state that during the prehistory era, children that were born with serious deficiencies (physical or mental) did not survive childbirth, and if they did, they were immediately annihilated. Infanticide was a common practice, which did not cause problems of conscience among the population. Over time, education for people with special needs has progressed. According to López (2004), during the nineteenth century the right to education for all citizens was recognized, but only in some specific situations. However, it was not until the 70s of the twentieth century when a significant change started in relation to understanding and specifying the educational attention that people with special needs should receive.

First, special education was linked to disciplines such as Psychology or Pedagogy. Later, "The Warnock Report" (**Her Majesty's Stationery Office, 1978**) in England, changed the conceptualization of special education, focusing on the type of response schools should give to students with educational needs. The expression "special education" was switched for "special educational needs". With the Declaration of Salamanca, the concept of special education needs was confirmed, reinforcing the fact that difficulties students could have during their learning process in different moments of their scholar development,

should be considered normal processes, and should not be understood in a negative way or only for few special students.

Then, it was proclaimed that all students should have access to ordinary schools with pedagogy that satisfy student's needs. In consequence, governments were required to adopt laws or policies as principles to be integrated in educational inclusion (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1994), with a special impact on the development of the pedagogical practicum.

According to United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2009) IE is a process of strengthening the capacity of the education system to attend all learners; it could be understood as a key endeavor that must be achieved. As an overall principle, IE should guide all education policies and practices, starting from the fact that education is a basic human right and the foundation for a more just and equal society.

Other authors, such as Ainscow (2001); Arnaiz (2003); and Moriña (2004), have their own concepts about IE. From their point of view, IE could be understood as a process aimed at responding to the diverse characteristics and needs of all students moving towards quality in education for all, as a positive value of equity (Murillo & Hernández, 2011). Teaching must be adapted to benefit all students and attend their own needs, instead of only helping those with special educational needs (Parra, 2010), in other words, all students need attention despite their particular characteristics.

There are different terms worldwide to refer to IE. In Colombia it is called special education needs, whilst in Spain and France it is known as attention to diversity; suggesting a first change in paradigm. Despite the difference in terms, there have been important advances in inclusive education, but it is still an issue that poses challenges for the governments to guarantee high quality in education with equity.

Each country has made efforts affording schools, and implementing strategies in response to the particular needs, because laws worldwide demand the right to education for all. Developed and developing countries are aware of this situation; however, some countries show major progress than others. The international encounters held in different parts of the world are evidence of the awareness about education and the commitment to guarantee the right of education.

In addition, the aim of the Convention for the Rights of People with Disabilities by the United Nations is to promote, protect, and ensure the complete and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by people with disabilities. Another important aspect is to promote respect for their inherent dignity. Article 24 of the above-mentioned convention recognizes the right of people with disabilities and their free access to education.

In order to ensure the implementation of this right without discrimination, and on the bases of equal opportunities, education systems must provide inclusive education at all levels. Likewise, they should offer complete development of human potential, the sense of dignity and self-esteem, the development of student's personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, and the effective participation in a free society.

In Colombia, the Political Constitution in 1991 required to protect citizens who show disadvantages due to their economic, physical or mental condition. In this same sense, it is expected that the State advance with policies of foresight, rehabilitation, and social integration for people with physical, sensory or psychological disabilities, and provide the specialized attention required (General Education Law, Article 46).

In Spain, the Organic Law 8/2013, adopted on December 9th, includes the improvement of educational quality. In this law, the attention to diversity is established as a fundamental principle that should govern all basic education, with the objective of providing all students appropriate educative processes according their characteristics and needs.

In France, this concept appeared for the first time in the second article of the law 2013-595 passed on July 8, 2013. This law included an orientation and programming to reorganize the educational system that mentions education as a proprietary service in the country. According to this law, education is a public service that should contribute to equal opportunities for all the populations without any distinction, and against social inequalities to get school success.

As mentioned before, all the three countries have clear policies that favor the educative processes in inclusion. However, the fact that laws exist is not enough to ensure real actions to help and support population with special needs. So there was a need to conduct this study.

METHODOLOGY

This study was developed based on the paradigm of qualitative research, aiming at investigating and finding similarities and differences in three countries through a comparative study. To compare the advances in Special Education Needs in Colombia, it was necessary to inquire about international policies submitted by United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization in the World Declaration on Education for all, adopted in Jomtien (Thailand) in 1990, which defines Special Education from a universal view of access to education for all children, young, and adults; within equity principles.

This implies to determine the obstacles people face to access educational opportunities, and the resources needed to overcome possible obstacles. Achievements and challenges in Colombia have been determined through a

comparative analysis among policies and strategies in the field of special education in Colombia, Spain and France.

In order to compare the advances in inclusive education, the authors used some categories to analyze the educational systems in the three countries: 1) conceptual approach, 2) curricular design; 3) responsible staff and beneficiaries; 4) teacher training; 5) educational levels; 6) institutions involved in the process, 7) evaluation of the Educational System and 8) Legislation.

DEVELOPMENT

After analyzing the characteristics of the categories used for the comparative analysis, this section presents the main findings.

The first category used was the conceptual approach. In relation to this, the Constitution of 1791 in France (which is based on the Declaration of the Human and Citizens Rights) included three pillars: freedom, equality, and the fraternity. The right to equality was conceived in terms of legal and formal equality, from the ontological point of view of the human being.

There is a formal recognition of equality: the law must be the same for all (Gavari, 2005). The concept of inclusion first appeared in the second article of the law No 2013-595 of July 8. According to this, education is considered the first national priority in the country. The public service of education is conceived and organized according to students' needs. Education must contribute to equal opportunities, and reduce social inequalities to guarantee success in the educative processes. It must be recognized that all children share the ability to learn and progress. This service ensures the school inclusion of all children, without any distinction.

The reform of the law made in 2013 (Law of re-foundation of the school of July 8), establishes as a priority the idea that the system (understood as school, infrastructure, pedagogical material, teachers, educational process collaborators, parents and other students) can be adapted, and provide a positive environment during the learning process that corresponds to the needs of children. In France, like in Spain, the term Inclusive Education has been shifted for attention to diversity. Both countries have adopted principles of inclusion for attention to diversity.

According to the legislation in Spain, it is expected that students enjoy an adequate education that responds to their needs and particular characteristics. The Royal Decree 696/1995, states that schooling in special education centers is dedicated to students with mental, sensory or motor disabilities; serious developmental disorders or multiple deficiencies that require significant curricular adaptations throughout their schooling in practically all the areas of the curriculum; or the provision of personal and material means that are not common in the ordinary centers.

In the order of July 30, 2014, it is stated that diversity is a natural fact to the human being. It must be addressed by the educational system and, specifically, by the educational centers. Therefore, attention to diversity must be present in every decision and will be approached from the logic of heterogeneity, developing pedagogical strategies adapted to the differences from an inclusive approach.

In Colombia, Special Education Needs is understood as a plural concept that is related to the implementation of inclusive policies in the educational process as a tool that allows promoting and valuing diversity through respect for difference, and facilitating the participation of the community within an intercultural structure. In the Colombian educational system, it is considered as an effective alternative to understand the performance in learning and offer educational and social services as well.

According to the Ministry of Education, the term student with a disability is used by someone who has a deficit that is clearly identified in the limitations of their performance within the school context, which represents a clear disadvantage compared to others, due to physical, environmental, cultural, communicational, linguistic and social factors found in such an environment (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2017).

On the other hand, the Ministry of Education in the District Educational Forum held in 2018 in Bogotá D.C, defines inclusive education as the elimination of barriers to learning and effective participation of all students in the school context, regardless their characteristics and conditions. This definition is based on the one defined by United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2006), which states that inclusion is seen as the process of identifying and responding to the diversity of the needs of all students through greater participation in the learning process.

The second category of analysis is the Curricular Design. In France, the law passed on the 11th February, 2005 has established as a priority that all children in France have the right to education in spite of their condition; and for those with special needs a set of strategies were disposed to achieve and advance in their schooling. Consequently, important advances have been made. The French education policies during the last decades are characterized for its concern in response to diversity. From 1995, the education system established three pedagogical cycles to attend the diversity.

- Cycle for adaptation (6è) which constitutes a moment to integration and adaptation.
- Central cycle (5è, y 4è) in which likes, interests, and aptitudes are recognized.
- Orientation cycle (3è) which constitutes a preparation for the first choice.

According to article 7 of Law No. 2013-595 of July 8, it is established that children and adolescents who have disabilities or a disabling health problem can be taught in kindergartens and primary schools, called “collèges” and «Lycées», if necessary, with adapted devices, as long as this type of schooling responds to their needs. Parents are involved in the orientation process and decision; they are helped by a person to make a decision. The decision is taken by the Commission on the Rights and Autonomy of Disabled Persons (CDAPH, by its acronym in Spanish) with the agreement of the family or the legal representative. In any case and as long as their needs justify it, students can benefit from supplementary aids and supports necessary.

In Spain, there is a classification of the type of educational centers that has been established very clearly. In this classification there are three groups of educational centers:

Ordinary full-time centers in which students are taught in an ordinary classroom on a permanent basis. The curricular project and the classroom programming are developed according to the level of education in which the group of students is located.

Ordinary centers with specific classrooms to assist students who require specific personalized attention that implies a degree of partial integration into the ordinary classroom; The curricular project and the group classroom programming have a significant degree of adaptation according to the requirements.

Special education centers assist students with disabilities according to psycho pedagogical evaluation and the corresponding opinion of the psycho pedagogical teams of the sector, curricular adaptations in extreme degree, with respect to the curriculum that would be developed in an ordinary center

Regarding the curricular design in Colombia, advances have been made so that relevant curricula can be offered to the population with special needs. Thus, in the article 17 of Decree 2082 of 1996, it is established that educational institutions that offer educational services to population with limitations must adapt an Institutional Educational Project, and include an integration plan for all students of the institution, approved by the Secretary of corresponding Education. This implies curricular adjustments which involve pedagogical strategies, adaptation of physical, technological resources, pedagogical material, and teacher training. In 2013, the Ministry of Education designed the Higher Education Policy Guidelines for inclusive education, where the education process is described and the strategies and actions focused on the population groups are previously defined.

As for the responsible staff and beneficiaries, in France this is based on the law of refoundation of the school of July 8, which establishes as a priority the idea that the system has to provide and adapt an ideal environment

to generate a positive environment during the learning process that corresponds to the needs of the children. Therefore, the “*Projet Personnalisé de scolarisation*” (PPS) evaluated by the “*Commission des Droits et de l’Autonomie des Personnes Handicapées*” defines and establishes the schooling scenario of each child and is responsible for its execution and control. In other words, once the analysis is made by the professional associations all the measures are offered by the psychologist, therapist, speech therapist, neurologist, etc.

In Spain, the educational administration is in charge of the autonomous communities as entities responsible for guaranteeing the necessary resources for all students to achieve optimal personal, intellectual, social and emotional development, in a manner that complies with current legislation and own normativity. The main beneficiaries are:

1. Students with special educational needs that require certain support and specific educational attention derived from disability or serious behavior disorders.
2. Students with high intellectual abilities.
3. Students with late integration into the Spanish educational system, including the immigrant population.

On the other hand, Decree 366 passed in Colombia (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2009, establishes the following people in charge:

- A pedagogical support person per educational establishment with ten to fifty students with cognitive disabilities (Down syndrome or other conditions that generate intellectual disability).
- A linguistic and cultural model by educational establishment with registration of ten to twenty-five (deaf student’s users of the Colombian sign language, in preschool, basic and middle). A Colombian sign language interpreter in each grade with enrollment of at least ten deaf students (sign language users) at secondary and middle school levels.
- An itinerant pedagogical support person for those educational establishments located in urban and rural areas of the municipalities. A person for pedagogical support for each student with blindness.

The departments and the certified territorial entities are in charge of assigning educators, professionals in special education, psychologists, speech therapists, occupational therapists, social worker, Colombian sign language interpreters, linguistic models, etc. according to article 4 of the Resolution 2565 passed on October 24 of 2003. The beneficiaries in all cases are people who are victims of the conflict, people with low economic resources, and the ethnic population.

Teacher training is another category analyzed in this study. In France, the training to become a teacher for a special community consists of a preparation in order to certificate professional aptitudes for inclusive education. Training

for the Certificate of Professional Competence in Inclusive Education Practices is organized for teachers in the first and second levels of public education who are holders of a contract. Basically, it refers to a teaching practice in a school or institution, or service for students with special educational needs related to a disability, major academic difficulty or illness, or in a school under the jurisdiction of Ministry of Justice.

In Spain, this training is a responsibility of the autonomous communities. University professors for teacher training establish agreements with educational institutions of higher education, specialized centers, and associations. Among the most prominent are the Teacher Centers, which are specialized institutions for teacher training. These centers are financed with resources from public administrations and promote professional meetings of teachers in a framework of participation and collaboration.

The National Ministry of Education in Colombia formulated the program for Inclusive Education with Quality in 2006. In this plan, an educational reform is proposed so that the institutions can make changes in their methodological structures. These guidelines have been adapted to the needs of each region and institution. To carry out this proposal, a team of trainers was created at the national level, one at the territorial level and one last territorial management team. A working methodology was created under the model of cascade training that serves as a guide to territorial entities and educational institutions for the inclusion process based on the premise of inclusion and recognition of diversity. To give continuity to these processes, the national government instructs the territorial entities to develop the training of teachers and other professionals in education to promote the inclusion of students with disabilities or exceptional talents in formal education, through Decree 366 of 2009.

In France, educational levels aim to contribute to equal opportunity where each student has the chance and the environment to develop their personality, integrate socially and exercise their citizenship. According to the 2005 Education Act, mandatory schooling must guarantee that kids have the necessary means to acquire a common core of knowledge and skills that are crucial for the successful completion of schooling and the development of a personal and professional identity. That is the reason why the education system promotes inclusion of all the students, offering them the tools and mechanisms to be part of the society.

Accordingly, the Spanish Organic Law of 2006, states that educational processes of inclusion and provision of the educational service are regulated at the non-university levels, where the curricular principles such as flexibility, equity and quality are highlighted. In 2007, the Organic Law established principles of equal opportunities, non-discrimination and access of all students to university environments. The inclusion in the curricula and

the principles of universal accessibility and respect for all, as well as the incorporation of personalized help, support and adaptation in the teaching regime are also established (Moriña, 2004).

In the Colombian context, inclusive education is present at all levels of schooling. In this sense, the Ministry of National Education (MEN), created the Guide to Inclusive Education that primarily guides the institutions of basic and secondary education as an initial measure. Later, in 2013, the MEN created the Policy Guidelines for Inclusive Higher Education, where strategies and processes of inclusive education were established for previously defined population groups.

Another aspect of comparison are the institutions involved in the process. In many countries, there are special institutions devoted to attend people with special needs, such as deaf children, people with physical disability or at risk of vulnerability. In France, for example, it is worth mentioning that all students will be accepted in a school. However, once a student is diagnosed, the school must provide all the measures and strategies that allow the student to have a normal and integrated development. Besides, during the reform of the law in 2013, the French government has also established as a priority the training for teachers. This training intends to get teachers more involved, and provide to generate an enable adequate learning environment for students.

Some centers are devoted to work with specific population, such as:

- Services d' éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD) The Special Education and Home Care Services (SESSAD) provide specialized support to children and who are kept in their ordinary environment of life and education. These services are established according to the age and needs of the children intellectual disability, pervasive developmental disorders, multi-handicapped "polyhandicap", hearing or sensory loss, behavior and driving disorders, among others.
- SAFEP: family support and early education service (sensory deficiency from 0 to 3 years old).
- SSEFIS: family support, education and school integration (hearing impairment after 3 years).
- SAAAIS: support service for the acquisition of autonomy and school integration (visually impaired).

Some of the institutions involved in the teaching of IE in Spain are:

- The National Organization of the Spanish Blind (ONCE): a non-profit organization whose mission is to facilitate and support, through these specialized social services, personal autonomy and full educational, social and employment integration of people with blindness and visual impairment. To expand the coverage of care, the ONCE Foundation was created.

- Red incluD-ed for inclusive education and disability. The aim of this network is to identify exchange and disseminate best practices in inclusive education for people with disabilities across Europe with the ultimate goal of promoting employment opportunities and employment inclusion.

In Colombia, some of the institutions are:

- National Institute for the Blind (INCI, for its acronym in Spanish): a public institution which proposes policies, plans and programs that improve the quality of life of the blind and low vision population, within the framework of respect for difference and equal opportunities.
- The National Institute for the Deaf (INSOR, for its acronym in Spanish): a public institution with legal status, administrative autonomy and independent patrimony, attached to the Ministry of National Education by Decree 1823/72, and restructured with Decree 2009 of August 14 of 1997.

Article 134 of Law 1448 of 2011, specifies that the National Government, through the Administrative Unit for Comprehensive Attention and Reparation for Victims, conducts an Accompaniment Program to ensure adequate investment of resources that the victim receives as administrative compensation. There are also non-profit organizations that promote respect and fulfillment of fundamental rights in conditions of equity of vulnerable groups, such as the Saldarriaga Foundation, the National Association of Displaced Afro-descendants, and the National Syndrome Association Down (Asdown), among others, representing population groups at risk of exclusion.

As for the evaluation of the educational systems in France, professionals provide reports monthly in order to define the student's progress. Thus, at least once a year, the school monitors the implementations and resources related to the students' needs and the measures taken, so that the necessary adjustments are made to ensure the continuity of the training course. In Spain, annual reports made by the Ministry of Education, Culture and Sport contain national statistics of students with specific needs for educational support, specific support needs and type of funding. As well, the index for inclusion is referred to, as one of the guiding documents for the self-evaluation of the institutions.

In Colombia, the Ministry of National Education created the Index of Educational Inclusion in 2008, which is a self-assessment tool for the analysis of the strengths and opportunities for improvement, and thus qualify the conditions of learning, participation and coexistence of the community.

Finally, every country has their own legislation in terms of IE. In France, according to United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2009), IE is legislated in Article 1 of Law No. 75-534 of 30th June 1975, which states that handicap should be prevented; that the education, care, professional training and orientation,

right to work, the guarantee to minimum resources, and the access to sports and leisure activities for disabled persons, constitutes a national obligation. Furthermore, Article 5 of the same law states that disabled children will be admitted into regular classes or educational establishments under the jurisdiction of the Ministry of Education or Agriculture. These institutions are free of charge; all students are to be admitted despite their handicap.

The law of 11th February, 2005 in France established as a priority that all children in that country has the right to education no matter the condition they have, and the reform of the law made in 2013 (Law of refoundation of the school of July 8,) established as a priority and mandatory aspect the inclusion and participation of students with disabilities in "ordinary" schools. Additionally, Order EDU/865/2009, of April 16 in Spain regulates the evaluation of students with special educational needs in the second cycle of early childhood education and in the stages of primary education, compulsory secondary education and baccalaureate, in the Community of Castilla and León. The Organic Law 2/2006, Title II, of May 3, of Education integrates equity in education, while the Decree 135/2014, of July 29 regulated the conditions for school success and excellence of all students of the Autonomous Community of Aragon from an inclusive approach.

As for legislation on education and inclusion in Colombia, the following laws and decrees are the legal basis:

- The Political Constitution of Colombia in articles 13-6, 1991 establishes the protection of the state to all persons and the rights, opportunities and freedom without discrimination based on sex, race, origin, language, religion, etc.
- Law 115: General education law, articles 46-47-48-49, 1994 regulates that pedagogical support programs will be incorporated into development plans to cover educational attention for people with limitations (Colombia. Congreso de la República, 1994).
- Decree 804 passed on May 18, 1995 regulates the educational attention for ethnic groups.
- Resolution 2565 of October 24, 2003 establishes the parameters and criteria for the provision of the educational service to the population with special educational needs.
- Decree 1006 of 2004 establishes the organization, planning and execution of policies aimed at obtaining rehabilitation, educational, labor and social integration of the people who have vision limitations, their social and cultural welfare, and the prevention of blindness.
- Decree 366 February 9, 2009 regulates the organization of the pedagogical support service for the attention of students with disabilities or with exceptional talents, within the framework of inclusive education.
- Law 1385, 2010 articles 7, 8, 10 and 70 of the Political Constitution are developed, and articles 4, 5 and 28 of Law 21 of 1991 states the recognition, promotion,

protection, use, preservation and strengthening of the languages of the ethnic groups of Colombia and the linguistic rights of the language speakers.

- Decree No. 4807 of December 20, 2011 establishes the conditions for the application of free education for preschool, primary, secondary and middle school students of state educational institutions, and other provisions for its implementation.
- Article 134 of Law 1448 of 2011 stipulates that the National Government, through the Administrative Unit for Comprehensive Care and Reparation for Victims, conducts an Accompaniment Program to ensure adequate investment of the resources that the victim receives. Administrative indemnity title.
- Statutory Law 1618 of 2013. February 27 states the provisions to guarantee the full exercise of the rights of people with disabilities.
- Decree 1421 August 29, 2017 regulates the framework for inclusive educational care for people with disabilities.

CONCLUSIONS

After analyzing and comparing the relevance of inclusion in the educational systems of France, Spain and Colombia, it is observed that Colombia has advanced significantly in this field. The first steps have been taken, as the recognition of inclusion is defined as a fundamental factor to reduce the gap of social inequality. The educational process in Colombia is guided by the Ministry of National Education, which has advanced in the policies for concern and awareness of diversity in the society.

In terms of policies, it is shown that Colombia is not distant from countries such as Spain and France. Legislation in Colombia recognizes the principle of inclusion. There are advances in the participation of the society and community in the constant seek for alternatives to benefit the less favored people of the society. It constitutes an inclusive commitment that is a significant contribution to the development of processes with vulnerable populations in disadvantaged contexts.

IE has provoked a general interest in education, making of this a priority to attend in the country. There are important organizations that are disposed to service and help people with disabilities, at risk of vulnerability or victims of the social conflicts. However, it is necessary to strengthen non-profit organizations that defend the rights of vulnerable populations, these should give more support to schools and institutions that attend population with special needs, since the knowledge and experiences they have could fulfill the requirements and needs of the population groups with different conditions.

Even though policies has been already created, the main challenge is the implementation of the proposed policies that should start from the awareness of the whole society, since stigmatization is a situation that has not been

overcome. Policies have been addressed to the education field, but it could not be of exclusive responsibility to it, because there are other fields in which barriers impede the access to better equitable education opportunities. In this sense, it is observed that there are barriers and predisposition to offer job opportunities to people with different capacities. Nowadays, in Colombia there are immigrants coming from Venezuela, victims of the conflict, this situation requires a strengthening of the policies and society in general needs to be more conscious about the difference.

On the other hand, it is necessary that the national government invest more economic resources to train teachers and people who deal with the population with special needs. According to a report by DANE (National Administrative Department of Statistics) in 2004, the census reported that the population with blindness was 34.47%; deafness 24.85% mental retardation 16.92%; loss of lower extremities 9%, and muteness 6% of the population. This statistic requires professional experts, investment in teacher training and institutions with the required resources that let successful attention to this population.

Another important aspect that requires reflection is the concept of inclusion, as previously stated in this paper, inclusion implies exclusion. Diversity needs to be seen not taking as starting points the disabilities, but the competencies and capacities of students, bearing in mind that each human being has qualities, skills and potentialities that were given as part of its personality. Although, during the last years some people have included the term people with different capacities instead of special education needs, it is necessary to reinforce this conception and a possible paradigm change in education.

Last but not least, a rigorous evaluation and accompaniment system is required, which gives reports about the progress of the policies and plans designed to implement strategies. Despite the policies existing to regulate the education systems and evaluate the quality of education from preschool to high education, there is a lack of a regulation to evaluate the way in with schools and universities attend and respond to the requirements of population with special education needs. Finally, it is also important to evaluate the results of the investment and resources gave to some institutions devoted to deal with people with disabilities.

REFERENCES

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Aljibe.
- Blanco Guijarro, R., & Duk Homad, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37–55. _

- Brito, S., Basualto Porra, L., & Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión social/Educativa, en clave de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de educación inclusive*, 13(2), 157-172.
- [Colmenares, J., Hernández, A., & Torres, J. \(2017\). Fundamentos de la Educación Especial: Proceso de atención a la diversidad. Universidad Internacional Iberoamericana.](#)
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley General de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. Organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. MEN.
- Gavari, E. (2005). Evolución de la política educativa francesa: de la igualdad a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 16(2).
- Gutiérrez, E., & Zamorano, R. (2018). Formas de inclusión-exclusión en el Sistema educativo chileno: el movimiento estudiantil secundario 2006-2011. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Her Majesty's Stationery Office. (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Ediciones Aljibe.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Aljibe.
- Murillo, J., & Hernández, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la justicia social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES* (8), 73-84.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO. <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMAS.PDF>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2006). Conferencia Internacional de Educación. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL-REPORTspa.pdf
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Vallejo Fonseca, L. J., & Gonzáles Ceballos, C. (2014). Necesidades educativas diversas en una escuela de colores. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales.

21

LA FLEXIBILIZACIÓN
LABORAL EN LA INDUSTRIA 4.0

LA FLEXIBILIZACIÓN

LABORAL EN LA INDUSTRIA 4.0

LABOR FLEXIBILITY IN INDUSTRY 4.0

Nataly Stefanía Salgado Jaramillo¹

E-mail: stefisalgado@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5283-8540>

Alberto Mauricio Pangol Lascano¹

E-mail: albertopangol@uti.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5093-4165>

¹ Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.

Cita sugerida (APA, 7^{ma} edición)

Salgado Jaramillo, N. S., & Pangol Lascano, A. M. (2022). La flexibilización laboral en la Industria 4.0. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 188-197.

RESUMEN

La industria 4.0 trae consigo la innovación tecnológica y la automatización, generando la reducción de costos de los procesos productivos, así como, de mano de obra, lo que conlleva a un cambio en la forma tradicional en la que se desarrolla la relación laboral. Este artículo mediante la aplicación del método histórico - lógico, tiene como objetivo principal de investigación, Determinar el impacto de la industria 4.0 en el empleo y la aplicación de la flexibilidad laboral, tomando como referencia las cifras y perspectivas de la OIT, Banco Mundial, entre otras, concluyendo que la automatización y digitalización pueden traer consigo, una dualidad de resultados, desde la perspectiva negativa, menor generación de empleo, eliminación de fuentes de trabajo, así como, poco respeto a los derechos de los trabajadores al no contar con un adecuado desarrollo normativo. Mientras que, desde el punto de vista positivo, puede constituir una oportunidad de brindar nuevas posibilidades de trabajo por medio de la aplicación de políticas como el teletrabajo, las plataformas digitales, trabajo por horas, lo que permite que el empleado, se sienta motivado a la hora de realizar su trabajo, generando un mayor rendimiento y reduciendo los gastos.

Palabras clave:

Industria 4.0, flexibilización laboral, automatización, empleo.

ABSTRACT

Industry 4.0 brings with it technological innovation and automation, generating a reduction in the costs of production processes, as well as labor, which leads to a change in the traditional way in which the employment relationship is developed. This article, through the application of the historical - logical method, has as its main research objective, to determine the impact of industry 4.0 on employment and the application of labor flexibility, taking as reference the figures and perspectives of the ILO, World Bank, among others, concluding that automation and digitization can bring with it a duality of results, from a negative perspective, lower job creation, elimination of job sources, as well as little respect for the rights of workers by not having adequate regulatory development. While, from a positive point of view, it can be an opportunity to offer new work possibilities through the application of policies such as teleworking, digital platforms, hourly work, which allows the employee to feel motivated to time to do your job, generating higher performance and reducing costs.

Keywords:

Industry 4.0, labor flexibility, automation, employment.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades han ido evolucionando a lo largo del tiempo conforme se ha ido desarrollando la ciencia y tecnología. En este contexto, han sido trascendentales las revoluciones industriales, la primera de ellas, se caracterizó por el perfeccionamiento de las máquinas y la posibilidad de industrializar los procesos de carácter productivo; la segunda, a su vez, originó el desarrollo y potenciación de la energía, mientras que, la tercera, combinó la electricidad con las tecnologías de la información, estando desarrollándose en la actualidad, la cuarta revolución industrial, conocida como Industria 4.0, que busca una simbiosis entre los métodos de producción y las tecnologías de la información y la comunicación.

Este desarrollo tecnológico, trae consigo una reducción de costos de producción así como de tiempos y mano de obra. En esta línea, han surgido impactos en la generación o mantenimiento de las fuentes de empleo, en consideración a varios factores entre los que se encuentra también la rigidez de las normas que regulan las relaciones laborales.

En dicho contexto, Organismos Internacionales, como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), consideran que una de las causas que provoca las altas tasas de desempleo, es la rigidez laboral que implica altos costos de despido. Una legislación laboral estricta en cuanto a la protección de los derechos de los trabajadores y desincentivos respecto de los contratos fijos o a tiempo completo, por lo que asesoran a los países en cuanto a políticas públicas para incentivar el empleo, mediante la desregulación del mercado y aplicación de diversas formas de flexibilidad laboral.

Entendida esta última, como la eliminación de las barreras que dificultan la contratación laboral, con la finalidad de una maximización de las ganancias, así como, una eficiente utilización de la mano de obra.

Existen numerosas conceptualizaciones del término flexibilidad laboral, que varían de acuerdo con la óptica de su creador, por lo que no existe una definición concreta al respecto. La Organización Internacional del Trabajo por ejemplo, considera que la flexibilidad laboral es la capacidad de adaptarse a las diferentes condiciones de empleo como resultado de los cambios sociales, tecnológicos y económicos. En tanto que, para el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, consiste en ***“eliminar o desregular el mercado laboral con el objetivo de acabar con las rigideces causantes de un alto índice de desempleo, así como de un sector informal creciente”***. (Ibarra & González, 2010, p.38)

La flexibilidad laboral constituye entonces, un mecanismo para eliminar barreras o rigideces del mercado del trabajo con el objetivo de modificar las condiciones de empleo, generando efectos beneficiosos como una mayor

demanda de trabajadores. Puede ser entendida también como aquella capacidad del mercado laboral de adaptarse a las condiciones de oferta y demanda de empleo, con el objetivo de volverse más competitivo, logrando mayores beneficios económicos y de producción.

Otro aspecto importante es al que hacen referencia Ibarra & González (2010), respecto de la flexibilidad laboral, que, según ellos, debe ser considerada como ***“un mecanismo tendente por realizar modificaciones de carácter normativo en materia de empleo, sino también como una forma de llevar a cabo cualquier tipo de actividad de forma eficiente y ajustada a las necesidades específicas de cada entidad o sujeto”***. (p.38)

Dentro de las ventajas de la aplicación de la flexibilidad laboral, se puede encontrar que, el trabajador, es dueño de su tiempo lo que le permite tener fuentes de ingresos adicionales, compaginar de mejor manera la relación familiar con el desarrollo profesional, una mayor productividad al tener que alcanzar los resultados requeridos por el empleador, dicho sea de paso, para estos últimos implica reducción de costos de producción.

Las desventajas de la flexibilidad laboral, abarcan entre otras, poca estabilidad laboral, reducción de salarios, modificaciones en jornadas horarias de acuerdo a las necesidades de las empresas, polivalencia funcional y subcontratación.

DESARROLLO

Los orígenes de la flexibilidad laboral datan de los años 1970, considerada una época difícil para Europa, pues estuvo caracterizada por conflictos internacionales de índole político y económico, siendo las dificultades del sistema fordista un claro indicador de ello, en tanto complicaba la determinación los productos a elaborar; ***“sus cuantías suponían que los recursos especializados dejaban de ser funcionales y existía la necesidad de reemplazarlos por recursos flexibles que pudieran adaptarse a las nuevas condiciones de la economía mundial”***. (Ibarra & González, 2010, p. 34)

Estos hechos, sumandos al avance de la tecnología, el alza en el precio de las materias primas como consecuencia del elevado costo del petróleo, trajeron consigo que las condiciones laborales no sean las mejores y exista una crisis de empleo, siendo la flexibilidad laboral considerada como una gran alternativa para incentivar competitividad del mercado laboral, solucionando los problemas de desempleo, por medio de la eliminación de la rigidez laboral europea que conllevaba condiciones de contratación poco atractivas por su ámbito normativo, de injerencia de los Estados, sindicatos y representaciones de los trabajadores.

Ahora bien, existen autores que consideran que el nacimiento de la flexibilización laboral tiene otros orígenes, una de las teorías refiere a los cambios laborales,

gestados en el contexto de las reclamaciones efectuadas por los trabajadores y que trajeron consigo la obtención de varios beneficios y protección entre los que se encontraba la seguridad social, hechos que influyeron en que las empresas no generen nuevas fuentes de empleo, siendo necesario proceder con la flexibilidad laboral y la consiguiente desregularización del trabajo, con la finalidad de dinamizar este proceso.

Otro aspecto, es que, como se hacía referencia en líneas anteriores, existían conflictos económicos a nivel internacional por el elevado costo de las materias primas, del petróleo, entre otros, lo que conllevó a efectuar cambios a nivel laboral que permitan por una parte continuar con los procesos productivos y por otra mantener los empleos.

Un tercer momento precisa que, la flexibilidad laboral, nace con el avance de los sistemas de producción que hace necesario cambios, pero a nivel de legislación laboral, es decir que, el ordenamiento jurídico evolucione a la par, permitiendo adaptarse a las modificaciones que traen consigo las nuevas formas de producción.

La cuarta vertiente, tiene una mirada más crítica respecto del origen de la flexibilidad laboral, en tanto atribuye a que emergió de políticas neoliberales, que buscaban alternativas para eliminar rigideces laborales, considerando que la misma no era más que una forma de vulneración de derechos de los trabajadores.

Ahora bien, la flexibilidad laboral en América Latina y particularmente, en el Ecuador, se ha ido desarrollado en las últimas décadas, de la mano de los llamados gobiernos neoliberales, que, en ocasiones, han privilegiado el desarrollo productivo y económico por sobre los derechos de los trabajadores. Adicionalmente, en el marco de la pandemia de Covid-19 que generó varios impactos a nivel económico y social, apartado que será profundizado más adelante.

Existen varias formas de flexibilización laboral que se derivan según las modificaciones a las que deban someterse y adaptarse los trabajadores, previo acuerdo entre las partes, en tal sentido, se encuentran las siguientes:

La flexibilización estatal es aquella que se caracteriza porque el Estado emite las disposiciones legales correspondientes debiendo ser acatada por los trabajadores, arrastra consigo la pérdida de derechos, siendo impenable en Estados democráticos, garantistas y protectores de los derechos de los trabajadores, pues como se señala en líneas anteriores implica regresión o eliminación de sus derechos, dejándolos desprotegidos.

La flexibilidad pactada se caracteriza por nacer del acuerdo entre las partes que conforman la relación laboral, es entonces necesario que esta negociación a la que se someten, garantice y respete los derechos de los trabajadores.

La flexibilidad externa implica la libre contratación de los trabajadores, es conocida, como de entrada y salida, siendo su característica que permite el enrolamiento de nuevos trabajadores de forma temporal, sin embargo, esto no garantiza estabilidad laboral, por cuanto el empleador también posee la facultad de poder terminar en cualquier momento y fácilmente la relación laboral, en este contexto Gómez & Torres (2015), refieren que los trabajadores *“son subcontratados para desempeñar labores determinadas, pero en el momento que la organización lo requiere, puede incurrir en la terminación del contrato, esto contribuye al absentismo y la rotación del personal”* (p.19)

Este tipo de flexibilidad laboral, como detallan Ibarra & González (2010), conlleva entre otras, las siguientes ventajas: *“Reducción de los costos medios por trabajador... Se reducen o eliminan los costos salariales implícitos en el riesgo futuro de incurrir en costos de indemnización tras largos periodos de contratación...Facilita la adaptación de las empresas a cambios coyunturales”* (p.41)

La flexibilidad interna se encuentra caracterizada por una mayor libertad tanto para el trabajador como para el empleador, en tanto permite que el primero posea horarios más flexibles posibilitando que pueda adaptarse a sus necesidades personales y por otra parte permite que el empleador mejore el desarrollo de las actividades productivas, López (2007), refiere a que alude a la *“obtención de adaptabilidad del recurso humano a través de la modificación de las condiciones de trabajo previamente pactadas en el contrato individual de trabajo”* (p.5)

La flexibilidad interna, posee algunos beneficios importantes, entre los que se encuentran que se reduzcan costos económicos por cuanto se planifica y se contrata por el tiempo necesario, adicionalmente: *“Los colectivos más desfavorecidos para ingresar en el mercado de trabajo por primera vez pueden tener una mayor oportunidad gracias al menor costo que ahora conlleva contratar personal... Las personas pueden tener más tiempo libre”* (Ibarra & González, 2010, p. 44)

Se encuentra compuesta por: salarial, funcional y de jornada de trabajo. La primera en relación a la posibilidad de fijar el salario en consideración al tiempo por el que se ha desarrollado el trabajo o los resultados obtenidos.

Referente a la funcional implica la posibilidad de cambiar de funciones al trabajador, pudiendo pasar a desarrollar varias de estas y puede atribuirse como *“la capacidad de la organización para aturdir la cantidad de trabajadores o de horas de labor y su distribución temporal, para conseguir adaptarse velozmente a cambios en el volumen de trabajo, así como variar los costes salariales según las necesidades”*. (Fernández, et al., 2015, p. 324)

Por último, la flexibilidad de la jornada de labores que permite la posibilidad de organizar a los trabajadores en

diferentes horarios, con el objetivo de, mantener jornadas indefinidas de producción.

Otro aspecto importante a abordar en el presente artículo científico es la industria 4.0. En este contexto, a largo del tiempo, la industria ha experimentado un proceso de evolución, conforme los cambios y avances tecnológicos se han ido dando a través de cuatro revoluciones industriales.

La primera revolución industrial se encontraba caracterizada por la mecanización de los procesos productivos, así como, por la utilización de las máquinas a vapor que permitía una movilización y transportación más eficiente tanto de personas como de mercancías y se desarrolló entre los siglos XVIII y mediados del XIX.

Posteriormente, la llegada de la segunda revolución industrial se encontró caracterizada por el desarrollo de la energía, los motores, la telefonía, el automóvil, permitiendo así abaratar los costos de producción y poder desarrollarlo en masa, se desarrolló a finales del siglo XIX.

La tercera revolución que combinaba la electricidad con la invención de la informática, mejorando la comunicación y la automatización de la producción por medio de la aplicación de tecnología.

Una vez hecha la referencia a las tres revoluciones industriales precedentes, el objeto del presente apartado es la cuarta revolución industrial conocida como industria 4.0, que se originó a partir del año 2000, buscando una conjunción entre las formas de producir y la tecnología.

La globalización permite que esta cuarta revolución industrial se expanda de manera más rápida en virtud del desarrollo alcanzado en cuanto a las comunicaciones y su aplicación dentro de las empresas, sin embargo, debe considerarse que para tener acceso o formar parte de la esta automatización es necesario contar con las herramientas necesarias para aquello.

Como refiere Navarrete (2017), esta cuarta revolución industrial, **“no necesariamente garantiza la accesibilidad a todos los grupos sociales de distintos países, debido a que la participación está condicionada al uso de la electricidad y de la Internet como herramienta mínima y requisito para intervenir”**. (p.4)

En este sentido, para quienes tienen la oportunidad de acceder a la industria 4.0, se abre una gran variedad de beneficios, entre los que se encuentran: **“Tiempo de comercialización más corto para los nuevos productos. - Mejor capacidad de respuesta del cliente. - Producción en masa personalizada sin un aumento significativo de los costos generales de producción. - Entorno de trabajo más flexible y amigable”** (Peralta et al., 2020, p.5). Adicionalmente, se incentiva la generación de nuevas formas de negocios, por medio de plataformas digitales.

Es necesario entonces, conocer los pilares de la industria 4.0, dentro de los cuales se encuentran el internet de las cosas, robots, big data, manufactura aditiva, simulación de entornos virtuales, nube de datos, realidad aumentada y ciberseguridad.

Respecto al internet de las cosas, este resulta una herramienta de importancia, en tanto permite una eficiente conexión interna y externa de la industria; otro aspecto de relevancia son los robots, pues con ellos existen algunas tareas que dejan de ser realizadas por el hombre, permitiendo un aumento el nivel de eficiencia de las líneas de producción y optimizan el sistema, por lo que es **“necesario establecer relaciones entre la generación de acciones en los robots y los sistemas de gestión de la información”** (Peralta et al., 2020, p.4)

Un aspecto interesante y novedoso es el big data, como base para la toma de decisiones al tener gran cantidad de información a la cual se puede acceder y almacenar, **“la importancia de la generación y utilización de datos en el panorama industrial es responder a los cambios y fluctuaciones a través de plataformas conectadas de forma rápida y eficiente, lo que cambia el significado de las operaciones”** (Peralta et al., 2020, p. 4)

Relacionado a la manufactura aditiva, esta herramienta permite la producción y creación de productos por medio de la utilización de tecnología virtual, en la que se puede diseñarlo sin la necesidad de moldes; **“la simulación de entornos virtuales, permite el modelado y simulación son cruciales para el desarrollo de la ingeniería digital y la representación virtual de productos y procesos, a fin de identificar de antemano posibles problemas, evitando el desperdicio de costos”** (Colombia. Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones, 2019)

Por su parte, la nube de datos abre la posibilidad de que, el almacenamiento de información pueda ser accesible desde cualquier parte, convirtiéndose en una ventaja en cuanto su disponibilidad; adicionalmente en cuanto a la realidad aumentada, esta crea un espacio combinado entre la realidad y lo virtual, lo que permite mejorar las actividades de producción. Finalmente, la ciberseguridad tiene relación a la creación de herramientas informáticas que crean espacios más seguros ya que la información estratégica y confidencial es transferida entre los almacenes de datos interconectados.

La flexibilidad laboral constituye un elemento importante de debate dentro de las sociedades desarrolladas como las que se encuentran en vías de desarrollo, que en muchas ocasiones buscan su aplicación como herramienta o medio de solución a los problemas de desempleo, creando de esta forma soluciones en cuanto a la generación y mantenimiento del empleo, sin embargo este debe ir de la mano de desarrollo normativo que impida la precarización del trabajo, garantizando los derechos de los trabajadores.

En América Latina para los años 70, las condiciones socioeconómicas generaron dificultades en cuanto al empleo, por lo que varios grupos económicos buscaban la implementación de un modelo laboral que permita una producción menos costosa y competitividad.

La expansión de la globalización trajo cambios en las legislaciones, que pasaron de ser rígidas en materia laboral y con pocas facilidades para crear empleos a promover el crecimiento económico.

En esta parte del continente, *“no se observa una sola tendencia de flexibilización laboral en los países de la región sino diversas modalidades que oscilan entre el extremo desregulador en Chile y Perú, hasta el potenciamiento de la negociación colectiva en Brasil y Argentina”*. (López, 2007, p.8)

Sin embargo, no se han logrado los efectos deseados que se platearon o esperaron de la aplicación de la flexibilidad laboral es decir mejorar la económica, incentivar la producción, reducir costos, mantener el empleo y / o generar nuevas fuentes de empleo, considerándose que hay quienes establecen que al contrario han existido mayores problemas de violación de derechos de los trabajadores como la falta de estabilidad, salarios por debajo del mínimo establecido, así como un alza respecto del trabajo considerado no formal o autónomo.

Por otra parte, en el continente Europeo la flexibilidad laboral, permite la generación de nuevas formas de contratación: *“a tiempo determinado, de relevo o de suplencia que permiten contratar a un trabajador como reemplazo temporal de otro o de jubilación parcial anticipada, para que dos trabajadores compartan un mismo puesto de trabajo”* (López, 2007, p. 6), así como, de media jornada, destacándose a nivel del viejo continente Holanda, en tanto con la aplicación de la flexibilidad pudo conseguir el objetivo de bajar las tasas de desempleo, así *“para el período 1997/2000, registró solo un 4.6%”*. (López, 2007, p.7)

El citado autor, detalla que *“esto ha sido resultado de una vigorosa política de empleo a partir de un amplio acuerdo social, y que ha sido implementada mediante varios instrumentos que incluyen flexibilización laboral y una fuerte protección social”* (López, 2007, p.7). Holanda posee un modelo de flexibilidad laboral considerado atractivo, debido a que, los cambios laborales van de la mano de incentivos para las personas que desean acogerse a ellos.

Por otra parte, en lo que respecta a Ecuador, se busca incentivar la generación y mantenimiento de los empleos, por medio de la flexibilización, en este contexto la pandemia del covid-19, provocó que la economía ecuatoriana sufra consecuencias negativas, por lo que, como una forma de alivianar estos efectos y mantener los empleos, se promulga la Ley Orgánica de Apoyo Humanitario para combatir la crisis sanitaria derivada del COVID-19.

La referida Ley, tiene por objeto entre otras cosas, el mantenimiento del empleo, como lo establece en su artículo 1, considerando como medidas para apoyar la sostenibilidad del empleo, las siguientes: acuerdos de preservación de fuentes de trabajo, contrato especial emergente, reducción emergente de la jornada de trabajo, modificación de vacaciones, sin embargo, se considera que la referida norma legal vulnera los derechos laborales.

Dentro de dicho cuerpo legal se encuentran los artículos 16, 19, 20 y 21, que se detallan y analizan a continuación: El artículo 16 “De los acuerdos de preservación de fuentes de trabajo”, establece que las partes de la relación laboral, de común acuerdo pueden modificar las condiciones económicas, sin que se pueda afectar el salario básico o los salarios sectoriales, en este sentido si bien se abre la posibilidad de dialogo entre las partes, el trabajador siempre es el sector más vulnerable pues no tiene un amplio margen de decisión en el sentido de optar entre una disminución del salario o ser despedido, siendo un artículo que resulta contrario a la Constitución.

Adicionalmente, el artículo 19, crea el contrato especial emergente con la finalidad de buscar la sostenibilidad de la producción en emergencias, ampliaciones o extensiones de negocios, aumento en la oferta de bienes y servicios, entre otros, este tipo de contratación permite darla por terminada en cualquier momento y el empleador está obligado al pago solamente de beneficios de ley, desahucio y las remuneraciones pendientes.

Continuando con el análisis, el artículo 20 permite la reducción de la jornada de trabajo, en situaciones debidamente justificadas de caso fortuito o fuerza mayor pudiendo reducirla máximo al 50 %, respecto de este tipo de contratación, *“se observa contradicción con lo garantizado en el artículo 33, 326 y 328 de la Constitución, tanto en derechos que no pueden ser regresivos, como en la garantía de una remuneración que permita el goce de una vida digna”*. (González & Trelles, 2021, p.150)

Relacionado a las vacaciones, el artículo 21 permite por 2 años posteriores a la publicación en el Registro Oficial, *“notificar de forma unilateral al trabajador con el cronograma de sus vacaciones o a su vez, establecer la compensación de aquellos días de inasistencia al trabajo como vacaciones ya devengadas”* (Ecuador. Asamblea Nacional, 2021), el citado artículo vulnera derechos en tanto permite a discrecionalidad del empleador fijar las fechas en las que el trabajador hará uso de las vacaciones que legalmente le corresponden, *“declarando además los días de emergencia sanitaria como parte de las vacaciones”*. (González & Trelles, 2021, p.150)

La industria 4.0 trae consigo la aplicación de nuevas tecnologías, en todos los espacios, puntualmente en la industria, por lo cual se generan cambios en el ámbito de las relaciones laborales, como señalan Castellanos & Escott (2020), *“la industria 4.0 se está preparando para*

transformar el trabajo a un ritmo acelerado a través de tecnologías que crecen exponencialmente; como la inteligencia artificial, la robótica avanzada, la automatización cognitiva, el análisis avanzado y el Internet de las cosas” (p.106)

Implica una cualificación laboral más exigente, teniendo que reunir ciertas características o habilidades que permitan aprovechar las fuentes de empleo o mantenerse en ellas, siendo necesario que la mano de obra, adquiera nuevos conocimientos y capacidades respecto de áreas tecnológicas, que es hacia donde se tiene la perspectiva irán encaminadas las ofertas laborales en el futuro.

Ahora bien, la automatización hace necesario y posible cambios en la tradicional manera de desarrollar la relación laboral, en tanto viene a desafiar la forma en que la empresa establece su organización, el desarrollo de sus actividades, así como, la medición de productividad. En este contexto, la flexibilidad laboral se manifiesta en diversas formas que van desde los cambios en horarios, lugar de trabajo, hasta la puesta en marcha de plataformas digitales.

La flexibilidad de horarios, permite a las personas adaptarse a sus tiempos, teniendo de esta forma más libertad para manejarlos, por lo que es uno de los factores que se vuelven más atractivos al momento de conseguir empleo, pudiendo de esta forma completar sus ingresos, tener un mejor desarrollo personal y profesional, un ambiente laboral de calidad, entre otras; por parte del empleador contribuye a la expansión de las empresas, reducir costos de producción, optimización de los tiempos de los trabajadores.

En este sentido, el desarrollo tecnológico ha brindado la posibilidad de que los trabajadores puedan efectuar sus labores de manera remota, sin que sea necesario que se presente en un centro de trabajo, naciendo de esta forma el teletrabajo.

Impone adicionalmente, un reto a los gobiernos en cuanto a los avances normativos que se deben efectuar; el teletrabajo contiene algunos beneficios tanto para los trabajadores como para los empleadores, para los primeros constituye un ahorro de recursos económicos y de tiempo al evitar largos traslados, en cambio para los segundos implica una reducción en los servicios básicos, sin duda alguna el teletrabajo puede resultar beneficioso, pues puede constituir una oportunidad de *“modernizar el mundo del trabajo con un cambio estructural que impulse la flexibilización y abra espacios de inserción al mercado laboral, en particular a mujeres y jóvenes”*. (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020)

Sin embargo, de ello, su desarrollo se vuelve más fuerte con la aparición de la Covid-19, en el caso puntual del Ecuador, su aplicación fue obligatoria en el país por cumplimiento del acuerdo ministerial “No. MDT-2020-076 emitido por el Ministerio del Trabajo, para evitar la

propagación del Coronavirus COVID-19, lo cual generó un crecimiento de esta modalidad de trabajo en 2.773,63%”. (García, et al., 2021, p. 176)

Las plataformas digitales constituyen otra de las formas de flexibilidad laboral en la industria 4.0, el desarrollo de las nuevas tecnologías posibilita el intercambio de bienes y servicios por medio del internet.

La Organización Internacional del Trabajo (2019), indica que este tipo de herramientas *“brindan la infraestructura técnica para que los solicitantes del servicio den a conocer tareas por medio de anuncios entre un gran número de trabajadores potenciales en distintos enclaves geográficos y circunstancias económicas”*; existiendo una clasificación de acuerdo con la forma en que se asigna el trabajo, a una persona o un grupo de personas.

Dentro de las ventajas de las plataformas digitales, se encuentra el manejo del tiempo que pueden hacer los trabajadores, adicionalmente Wehle & Baudry (2019), manifiestan que *“se realizan pagos por semanas. Se gana una cantidad por pedidos. Se tiene soporte técnico las 24 hs cada persona es responsable de su propio éxito o fracaso económico...Cada individuo debe ser... “empresario de sí mismo”*. (p.12)

Las desventajas se dan en el ámbito de que en ocasiones los derechos laborales de estas personas no se encuentran protegidos, al no existir un desarrollo normativo al respecto que garantice su cumplimiento y claridad respecto de la forma en que estas personas desarrollan sus actividades.

En esta línea, mucho se ha discutido respecto de si los trabajadores que prestan sus servicios para estas plataformas son o no independientes, sobre todo por la importancia de este detalle en cuanto a las prestaciones sociales.

La primera postura judicial afirma que son dependientes por cuanto son objeto de sanciones cuando a la persona a quien prestan un servicio califica de manera negativa su trabajo, adicionalmente “la geolocalización a la que están sometidos estos trabajadores permite una trazabilidad y un control total de la prestación de servicios que realizan para la plataforma, lo que es símbolo de su dependencia con respecto de ella” (Organización Internacional del Trabajo, 2019)

La otra parte considera que no son dependientes por cuanto pueden decidir la forma y horarios para prestar sus servicios, el trabajador de plataforma *“no presta sus servicios en forma exclusiva para una de ellas, de modo que su actividad se asemeja más a la prestación de servicios para varios clientes, propia de los autónomos”* (Organización Internacional del Trabajo, 2019), finalmente no necesariamente tienen que ser ellos quienes presen-ten el servicio.

Una pronta determinación de la calidad en la que prestan sus servicios, permitirá que puedan acceder a representación sindical con la finalidad de proteger y ampliar sus derechos mediante contratación colectiva, en caso de ser considerados como dependientes.

Siendo necesario entonces, avanzar en la creación de normativa que permita garantizar los derechos de los trabajadores de las plataformas digitales, adicionalmente generar políticas de protección social que abarquen a todos aquellos que se encuentran dentro de alguna de las modalidades flexibilidad laboral.

Los avances tecnológicos que trae consigo la industria 4.0, avanzan mucho más y abarcan a los contratos, en tal sentido el blockchain constituye **“una base de datos que almacena los registros realizados por los usuarios que una vez ratificados como información válida, es decir, como información que cumpla los requisitos para ser almacenada, generará un bloque de información”**. (Ropero & Velásquez, 2020, p.5)

Genera la posibilidad de crear contratos inteligentes o smart contract en el ámbito laboral, por personas naturales y jurídicas, cuentan con dos características relevantes, la inalterabilidad y la autoejecución cuando se han cumplido con las condiciones establecidas, que junto con la función “ledger” brinda la capacidad de verificar las transacciones dinerarias, el pago o el incumplimiento de las obligaciones del empleador y, por consecuencia, haría imposible la falsificación del contrato de trabajo y los documentos conexos con éste: certificados, recibos o comprobantes”. (Ropero & Velásquez, 2020, p.5)

Como refiere Navarrete (2017), este tipo de contratos se diferencian de los tradicionales, en aspectos de importancia, el primero respecto de la autoejecución: **“Lo que viene a ser que, sin intervención de terceras partes, se determina el cumplimiento o no de las condiciones del acuerdo y se ejecutan lo pactado en los términos”** (p. 18). Segundo, **“es un código informático -no un documento por escrito-, que “existe” en la cadena de bloques desde la que se ejecuta y le otorga la propiedad de no ser editado por cualesquiera de las partes”**. (p. 18)

Encontrándose dentro de sus ventajas, el hecho de que permiten verificar el cumplimiento de las obligaciones contractuales entre las partes, afianzando la seguridad jurídica al obligar al cumplimiento en los términos acordados como el pago de la totalidad de las obligaciones relacionadas con el contrato de trabajo. **“Adicionalmente, las modificaciones obligatorias del contrato de trabajo se podrían incorporar automáticamente, por ejemplo, en las cuestiones de incremento salarial”** (Ropero & Velásquez 2020, p.5), restringe la intervención de personas externas a la relación laboral para validarlo.

En este punto Navarrete (2017), considera que este tipo de contratos: **“En un futuro podrán gestionar acuerdos y tareas cotidianas mucho más complejas, al punto que la**

palabra “contrato” seguramente sea inadecuada como término. Sino algo más cercano a un “asistente” o “agente” inteligente capaz de validar, decidir y ejecutar por nosotros. En todo caso, es una de las aplicaciones más potentes de la tecnología, sin duda alguna” (p.18)

Su impacto puede llegar a ser trascendental en varias formas de contratación, pues como se menciona en líneas anteriores, permite reducir los costos que tiene solemnizarlos para garantizar su cumplimiento, pues al estar sometidos a un sistema informático ya no sería necesario por su autoejecución.

Sin embargo, de lo expuesto, siempre será necesario cerciorarse de la correcta escritura y programación de este tipo de contratos, tomando en cuenta que pueden presentar problemas de seguridad y ejecución, cuando no se lo ha realizado de forma correcta.

La llegada de la industria 4.0 por medio del desarrollo tecnológico, hace que se generen cambios en las formas en las que se desarrollará el empleo, si bien ciertos autores consideran que la automatización y digitalización pueden traer consigo la eliminación de fuentes de empleo, así como un menor desarrollo de su generación y poca protección de los derechos del trabajador al ser necesario que el ámbito normativo vaya actualizándose, otros consideran que es una oportunidad de brindar nuevas posibilidades de trabajo por medio de la aplicación de políticas de flexibilidad como el teletrabajo, las plataformas digitales, el trabajo por horas, el como objetivo principal de este artículo es justamente analizar su impacto desde lo cuantitativo, tomando como referencia entre otras, las cifras y análisis de académicos, la Organización Internacional del Trabajo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, así como el Banco Mundial.

Existen dos enfoques, el de la pérdida y la generación de empleos, en referencia al primero, la pérdida de empleos como resultado de la automatización, varios son los análisis con diversa metodología en cuanto al cálculo de cifras respecta, dentro de los más actuales se encuentran los recogidos en el artículo **“¿Perdidos o salvados? El futuro del trabajo frente a la cuarta Revolución Industrial”** en donde se plasma citando Edmonds y Bradley, Chui, Manyika y Miremadi que, **“a nivel mundial, la automatización afectará a 1100 millones de trabajadores (49% de los puestos de trabajo) y US\$ 12 700 millones en salarios”** (Rubbi, et al., 2020, p. 10)

En este contexto, el Banco Mundial evalúa que, para 2040, dos tercios de la totalidad de los empleos en los países en desarrollo será afectada por la automatización (Rubbi, Barlaro & Petralinga, 2020), **“por su parte el Foro Económico Mundial, estima que entre los años 2015 y 2020 la digitalización de la economía conllevará la desaparición de 7,1 millones de puestos de trabajo”** (Montoya, 2019, p.3), debiendo señalar que estas cifras dependerán tanto de las características del mercado laboral, el

desarrollo económico y el grado de implementación de las tecnologías, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2021), considera que *“la sustitución de algunas tareas puede no eliminar completamente un empleo”*.

Ahora bien, en cuanto a la otra cara de la moneda, la generación de empleos, la implementación de nuevas tecnologías posibilita entre otras cosas que el trabajador sea dueño de sus tiempos cambiándose la forma en que estaba concebida tradicionalmente la relación laboral con horarios y lugares de trabajo fijos, es decir formas más flexibles de trabajo, como el trabajo remoto o teletrabajo, las plataformas digitales, el empleo por horas.

Adicionalmente existe la posibilidad de que se generen nuevas necesidades en cuanto a la cualificación de los trabajadores, es decir que posean características y conocimientos especializados en cuanto a la creación, aplicación y utilización de las tecnologías, siendo un puntal importante también, para la prestación de servicios, por lo que, Rubbi, Barlaro & Petralinga (2020), citando a Moretti, indican que *“por cada nuevo trabajo en el sector de la tecnología creará aproximadamente 4,9 puestos de trabajo adicionales en el sector de servicios”*. (p. 324)

Por otra parte, la Organización Internacional del Trabajo (2019), manifiesta que en el caso de *“empleos temporales en países de ingresos bajos y medianos constituyen (algo más de un tercio del empleo total) que en los países de ingresos altos (15 por ciento)”*.

Referente al teletrabajo o trabajo remoto, este tipo de flexibilidad, la Organización Internacional del Trabajo (2020), señala que *“variaba del 30 por ciento o más en Dinamarca, los Países Bajos y Suecia al 10 por ciento o menos en la República Checa, Grecia, Italia y Polonia. Según los estudios, hasta un 20 por ciento de la fuerza laboral de los Estados Unidos trabajaba regular u ocasionalmente desde su casa u otro lugar alternativo, un 16 por ciento en el Japón y solo un 1,6 por ciento en Argentina”*.

Finalmente, en la actualidad las plataformas digitales constituyen una de las formas más utilizadas de flexibilidad laboral, en tanto cerca del 50 por ciento del empleo se encuentra desarrollándose en esta modalidad, sobre todo en el marco de la crisis sanitaria.

CONCLUSIONES

La industria 4.0 trae consigo la aplicación de nuevas tecnologías, en todos los ámbitos, especialmente en la industria, transformándose la forma en que se desarrolla la relación laboral, en tanto existe la posibilidad de que el trabajador decida sobre sus tiempos y no sea necesario que lo efectúe en un lugar específico.

Los impactos de la industria 4.0 pueden medirse desde 2 aristas: la primera debe considerar que la automatización y digitalización pueden traer consigo la eliminación de fuentes de empleo, así como un menor desarrollo de

su generación y poca protección de los derechos del trabajador al ser necesario que el ámbito normativo vaya actualizándose.

Por otra parte, puede considerarse como una oportunidad de brindar nuevas posibilidades de trabajo por medio de la aplicación de políticas como el teletrabajo, las plataformas digitales, trabajo por horas, lo que permite que el empleado, se sienta más motivado a la hora de realizar su trabajo y esto se transforme en un mayor rendimiento y reducción de gastos, estas dos posibilidades dependen tanto de las características del mercado laboral, el desarrollo económico y el grado de implementación de las tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). América Latina en movimiento - Competencias y habilidades para la cuarta revolución industrial en el contexto de pandemia. <https://publications.iadb.org/es/america-latina-en-movimiento-competencias-y-habilidades-para-la-cuarta-revolucion-industrial-en-el>.
- Castellanos, P., & Escott, M. (2020). Evolución de las Habilidades Laborales en la Industria 4.0 y su Impacto Financiero. *Revista Innova ITFIP*, 6(1), 106-119.
- Colombia. Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones. (2019). Aspectos básicos de la Industria 4.0. <https://www.studocu.com/ca-es/document/escuela-de-negocios-europea-de-barcelona/desarrollo-de-productos/articulo-de-industria-40/18634156>
- Fernández Pérez, S., Alcázar, F. M., & Gardey, G. S. (2015). Flexibilidad funcional en la dirección estratégica de los recursos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(3), 321-331. _
- García Rubio, M. P., Silva Ordoñez C. A., Salazar Mera, J. E., & Gavilanez-Paz, F. E. (2022). Modalidad teletrabajo en tiempos de pandemia COVID-19 en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 168-180.
- Gómez Vélez, M. A., & Torres Granda, C. M. (2015). ¿A qué trabajadores beneficia la flexibilidad laboral? *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 31(31), 13-32.
- González, C., & Trelles, D. (2021). Análisis de la “Ley Orgánica de Apoyo Humanitario para combatir la crisis sanitaria derivada del Covid-19” y su posible vulneración a los derechos laborales. *Revista Científica FIP-CAEC*, 6(3), 137-156.
- Ibarra Cisneros, M. A., & González Torres, L. A. (2010). La flexibilidad laboral como estrategia de competitividad y sus efectos sobre la economía, la empresa y el mercado de trabajo. *Contaduría y administración*, (231), 33-52.

- López, D. (2007). Mitos, alcances y perspectivas de la flexibilización laboral: un debate permanente. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Montoya, D. (2019). Nuevas relaciones de trabajo, disrupción tecnológica y su impacto en las condiciones de trabajo y de empleo. *Revista de Treball, Economia i societat*, (92), 1-20.
- Navarrete Villalba, J. C. N. (2017). Efectos de la Cuarta Revolución Industrial en el Derecho. *Revista de la Facultad de Jurisprudencia*, (2), 79-98.
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo – Tendencias 2019*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_713013.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). *El teletrabajo durante la pandemia de COVID-19 y después de ella – Guía práctica Oficina Internacional del Trabajo*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_758007.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Disrupción digital y empleo Bienestar social ante las nuevas tecnologías globales*. <https://www.oecd.org/economy/surveys/OCDE-panel-digitalizacion-Rafa-Domenech-julio-2021.pdf>
- Peralta Abarca, J., Martínez Bahena, B., & Enríquez Urbano, J. (2020). *Industria 4.0*. *Inventio*, 16(39), 1-7.
- Ropero, G., & Velásquez, A. (2020). Los contratos inteligentes de trabajo o “smart labour contracts” en el ordenamiento jurídico colombiano: aplicación, alcance e incidencia en el trabajador migrante. (Ponencia). XVIII Concurso Nacional de Ensayo Jurídico. Colegio de Abogados del Trabajo de Colombia.
- Rubbi, L., Barlaro Rovati, B., & Petraglia, A. (2020). ¿Perdidos o salvados? El futuro del trabajo frente a la cuarta Revolución Industrial. *Desde el Sur*, 12(1), 307-276.
- Wehle, B., & Baudry, G. (2019). ¿SER o NO SER tu propio jefe? Tensiones laborales de los jóvenes en las plataformas digitales. *Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*. https://aset.org.ar/congresos-anteriores/14/ponencias/9_Wehle.pdf

22

CONSTITUCIONALIDAD

**DEL PROCEDIMIENTO EXPEDITO EN CONTRAVENCIONES
CONTRA LA MUJER O MIEMBROS DEL NÚCLEO FAMILIAR**

CONSTITUCIONALIDAD

DEL PROCEDIMIENTO EXPEDITO EN CONTRAVENCIONES CONTRA LA MUJER O MIEMBROS DEL NÚCLEO FAMILIAR

CONSTITUTIONALITY OF THE EXPEDITED PROCEDURE IN CONTRAVENTIONS AGAINST WOMEN OR MEMBERS OF THE FAMILY NUCLEUS

Antonio Sánchez Smith¹

E-mail: asanchez@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2102-1102>

Luis Alfonso Miño Morales²

E-mail: lmino@contraloria.gob.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9188-9532>

Ángel Oswaldo Sisalema Carrillo¹

E-mail: asisalema@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2041-5751>

¹ Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador.

² Contraloría General del Estado. Ecuador.

Cita sugerida (APA, 7^{ma} edición)

Sánchez Smith, A., Miño Morales, L. A., & Sisalema Carrillo, Á. O. (2022). Constitucionalidad del procedimiento expedito en contravenciones contra la mujer o miembros del núcleo familiar. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 198-208.

RESUMEN

La violencia contra la mujer y los miembros de su núcleo familiar desde etapas anteriores se define como una seria problemática social a nivel internacional. La Constitución de la República del Ecuador del 2008, sumamente garantista de derechos, establece procedimientos expeditos para el juzgamiento y sanción de los delitos de violencia intrafamiliar sujetos al principio de la oralidad procesal y sumarísimos. El objeto de investigación resultó ser la implementación del modelo punitivo en contravenciones de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar. Se utilizó un enfoque de investigación mixto con un alcance exploratorio descriptivo y como métodos se utilizaron: inductivo, deductivo, histórico-lógico y análisis-síntesis. Los resultados se asocian al perfeccionamiento del eje No 4 del Consejo de la Judicatura: Fortalecimiento de los Mecanismos de Investigación y Sanción en casos de violencia sexual contra niños, niñas, adolescentes y mujeres.

Palabras clave:

Procedimiento expedito, violencia contra la mujer, tutela judicial efectiva, acceso a la justicia, derechos fundamentales.

ABSTRACT

Violence against women and members of their family nucleus from earlier stages is defined as a serious social problem at the international level. The Constitution of the Republic of Ecuador of 2008, highly guaranteeing rights, establishes expeditious procedures for the trial and punishment of crimes of domestic violence subject to the principle of procedural orality and summary proceedings. The object of investigation turned out to be the implementation of the punitive model in contraventions of violence against women or members of the family nucleus. A mixed research approach was used with a descriptive exploratory scope and the following methods were used: inductive, deductive, historical-logical and analysis-synthesis. The results are associated with the improvement of axis No 4 of the Council of the Judiciary: Strengthening of the Investigation and Punishment Mechanisms in cases of sexual violence against children, adolescents and women.

Keywords:

Expedited procedure, violence against women, effective judicial protection, access to justice, fundamental rights.

INTRODUCCIÓN

Como primeros antecedentes analizados en esta investigación en Ecuador, se debe de mencionar la Ley contra la violencia a la mujer y la familia (1994) y su Reglamento (en virtud de la firma de la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer en julio 1980, luego ratificada en 1981, sumado a la firma de la Convención Belém do Pará 1995 sirvieron como marco para que nuestro Estado empiece una reforma en la legislación, en la que se visualiza la transformación de la política y el accionar en esta materia).

Estas importantes normativas tuvieron su peso en la evolución de la protección de los grupos sociales más vulnerables, coincidiendo con Núñez (2017), el cual considerase que pudiese criticarse las falencias de no contemplar un procedimiento expedito eficaz y tampoco existía la debida fuerza normativa a favor de los Derechos Humanos. Por su parte en el año 2007, se aprueba el Plan para la Erradicación de la Violencia contra la Niñez, Adolescencia y Mujeres (Ecuador. Presidencia de la República, 2017). Su integralidad permitió planificar de manera integral políticas y programas para la prevención, protección, sanción y restitución de los derechos de las víctimas de cualquier tipo de violencia.

Ahora bien, la Constitución de la República del 2008 (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), reconoce en su artículo primero: *“El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático”*. La implementación de la teoría general del derecho denominada neoconstitucionalismo, debe de hacer suya la efectividad de los derechos fundamentales; especificando que los derechos constitucionales deben ser preservados por los operadores del sistema de justicia.

De este modo la Constitución de la República (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), considera los principios fundamentales, encaminados a la efectivización de los procedimientos a establecerse en los procesos penales. Cabe destacar el artículo 66. 3 sobre los Derechos de Libertad, donde aparece la figura jurídica de la integridad personal que incluye una vida libre de violencia en el ámbito público y privado, y la obligación de adoptar medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar toda forma de violencia.

Dentro de este orden de ideas, la propia Constitución (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008) en su artículo 81, hace alusión a los procedimientos especiales y expeditos que se deben aplicar al momento de juzgar y sancionar delitos de violencia intrafamiliar o sexual. Partiendo de la Carta Magna ecuatoriana, el Código Orgánico Integral Penal, en adelante COIP (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014), establece el Parágrafo segundo, Procedimiento expedito para la contravención contra la mujer o miembros del núcleo familiar, específicamente dedicando el artículo 643 para establecer la

reglamentación para juzgar la contravención penal de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar. Etimológicamente cabe precisarse, que para los fines de esta investigación se asociará el término expedito como proceso libre de todo estorbo, tal y como se describe en el Diccionario de la Real Academia Española (2010).

Por consiguiente, la delimitación de la investigación resulta imprescindible en este complejo e importante tema, de donde incluso se parte de los fundamentos históricos en que la mujer era objeto de los más absurdos oprobios y maltratos. Hasta nuestros días llegan conductas heredadas desde lo sociológico como son los maltratos y la inequidad de género, que ofrecen una clara realidad sobre los reiterados casos de violencia de género, que amparan la necesidad de continuar las investigaciones temáticas.

La investigación aporta de manera directa al Eje de acción #4 del Plan Estratégico de la Función Judicial (PEFJ) 2019- 2025 (Ecuador. Consejo de la Judicatura, 2019): *“Fortalecimiento de los Mecanismos de Investigación y Sanción en casos de violencia sexual contra niños, niñas, adolescentes y mujeres”*. El Objetivo general será: Analizar la implementación del modelo punitivo en contravenciones de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar.

DESARROLLO

El lograr reconocer los derechos humanos de las personas, a pesar de haber tenido en la historia una representación compleja, ya en la actualidad se evidencian grandes pasos de avances en el logro de una instrumentación efectiva, respetando valores universales tales como la dignidad, libertad e igualdad. Es así que estos valores convertidos en derechos humanos se desarrollan a diario en los sistemas internacionales a fin de tutelarlos, efectivizarlos e incluso perfeccionarlos. Hoffmann (2021), al reflexionar históricamente nos argumentaría: *“sugeriré que deberíamos volver a incluir el largo siglo XIX en la historia de los derechos humanos, particularmente la historia de los derechos sociales y económicos, los derechos de las mujeres, el humanitarismo y el derecho internacional, para evaluar con más precisión qué es lo nuevo del idealismo de los derechos humanos”*. (p.17)

“Las mujeres representan entre el 48% y el 51% de la población, de acuerdo con censos de algunos países. A nivel mundial, la población total estimada es de 6.852 millones de personas. De esa cifra, 3.450 millones son hombres, y 3.402 millones son mujeres (Por tanto, no es un colectivo social como lo pueden ser las minorías étnicas, religiosas, culturales o sociales, sino que representamos en términos cuantitativos, la mitad de los países, las regiones y los Estados). En Latinoamérica el 40% de las mujeres adolescentes de 15 a 19 años de edad, han sufrido violencia por parte de sus parejas. El 21 % han sufrido violencia física o sexual a manos de su pareja en los últimos 12 meses.

Una de cada cuatro niñas ha contraído matrimonio antes de los 18 años, siendo la única región del mundo donde el matrimonio adolescente no está en declive a diferencia de África. En Ecuador, para el año 2019, 65 de cada 100 mujeres, han experimentado por lo menos un tipo de violencia a lo largo de su vida. La violencia afecta en porcentajes similares a mujeres con o sin estudios, tanto en el ámbito rural o urbano.” (pp. 32-33)

Por su parte, el Derecho cumpliendo con su función reguladora; ambiciona desde sus inicios responder, solucionar y buscar alternativas a las problemáticas sociales que merecen la tutela jurídica. En este importante camino, la finalidad será lograr la justicia y la anhelada seguridad jurídica dentro de la sociedad, ubicándose en los contextos históricos y características en que se desarrolla. No obstante, determinar normar unos y no todos los conflictos sociales y humanos, conlleva al análisis obligatorio de definir cuáles son aquellas relaciones merecedoras de tutela jurídica. Al respecto, Latorre (1991), precisaría que *“las normas jurídicas son tales, no porque gocen de ninguna cualidad intrínseca y especial que les dé ese carácter, sino simplemente porque son respaldadas en su cumplimiento por el poder coercitivo del Estado, y el mismo Estado ha de determinar qué normas han de gozar de esa protección, es decir qué normas son jurídicas”* (p.15)

En resumidas cuentas, se hace necesario alimentar la postura de Kelsen (1960), cuando sobre la manifestación del derecho como conjunto lógico normativo tal, argumentaría que este no es su único componente, sino más bien la forma de expresión de los múltiples dictados de conducta que contiene, el soporte, su contenido complejo de patrones de actuación conductual que aspiran a organizar y guiar la vida de la sociedad donde se desarrolla y realiza. Es así que las normas a su vez contienen y difunden valores de la sociedad, llegando a conformarse el tan importante orden axiológico, aportando a unas de sus funciones que es la educativa, sobre la cual Gallo, et al. (2019), la consideran que reporta un conocimiento dado y el interés que se manifieste en adquirirlo.

A nivel internacional son varias las investigaciones realizadas sobre la temática que se aborda, todas con aristas diversas pero que indisolublemente aportan a los antecedentes del fenómeno de la violencia contra la mujer. Entre estos estudios en la parte occidental se destacan:

- España: Estudio dirigido a determinar la prevalencia de la violencia en el noviazgo en la población de jóvenes y adolescentes (Rubio, et al., 2017); revisión de meta-análisis en la que se indagó sobre los factores de riesgo y protección que se asocian a la violencia en el noviazgo. Para tal estudio, se tuvo en cuenta 15 estudios a nivel mundial con una temporalidad de 1997 – 2018 (Gracia et al, 2019) y revisión de meta-análisis con el fin de realizar una revisión de bibliografía actual de los últimos estudios y metaanálisis sobre los

factores de riesgo de la violencia de género (Puente, et al., 2016).

- Liga Árabe de países: Se realizó una revisión sistemática por parte de los investigadores (Elghossain, et al., 2019), para sintetizar la prevalencia de la violencia física, sexual y emocional de la pareja íntima contra las mujeres de 22 países que conforman esta liga.

Como resultados fundamentales de los estudios antes mencionados se pueden transcribir: la prevalencia de las agresiones en la pareja es de tipo verbal, emocional, sexual y físicas, siendo considerada como un problema global que repercute en la salud y otros ámbitos de su vida; que el nivel socio comunitario (economía, nivel educativo, culturas sexistas que favorecen la violencia), nivel contextual e individual (estado anímico, poseer bajos ingresos, menor edad, más hijos, consumo de alcohol) son los factores de riesgo que propician situaciones de violencia en las relaciones de pareja y la violencia de la pareja (países árabes) íntima contra la mujer significa una grave problemática considerada un problema de salud pública y de vulneración de derechos humanos.

De manera parecida en el contexto latinoamericano se han suscitado investigaciones importantes, donde se evidencia el comportamiento o tendencia de este fenómeno social. En este orden encontramos los estudios realizados en Colombia por los investigadores, realizando una revisión sistemática para identificar las características y hallazgos a nivel mundial sobre la violencia de pareja durante el confinamiento en 2020, así como los autores (Peñaloza & Yépez, 2020), establecieron clínicamente el perfil de las mujeres víctimas de violencia, identificando a su vez las formas de violencia intrafamiliar en mujeres. Los resultados coinciden hasta cierto punto con la tendencia occidental, primeramente, por poder ser evaluado como un fenómeno social y segundo que las agresiones de los hombres varían desde la magnitud de la lesión hasta los rasgos de personalidad.

Ya en el contexto ecuatoriano y desde las ciencias jurídicas, se reportan varios estudios que igualmente refuerzan la necesidad de continuar con estos tipos de estudios. El juicio concatenado de los resultados de estos estudios nos permite conocer elementos de partida fundamentales, dentro de los que se destacan:

- Si bien es cierto, que existen dos derechos constitucionales en conflicto, estos son, a la víctima la integridad física, psíquica y moral; tener una vida libre de violencia en todoámbito y al presunto agresor la libertad, se debe interpretar y aplicar la norma que más favorezca la plena vigencia de los derechos y garantías constitucionales, con el fin de erradicar la violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar.
- La víctima, sujeta a violencia dentro de este procedimiento abreviado en los delitos de violencia física y psicológica, se enfrenta a dos sujetos procesales que buscan llegar a un acuerdo, es suficiente otorgar medidas de protección con el fin de alejar al sujeto de

la víctima y esperar que cese la violencia. El procedimiento abreviado solo favorece al estado y al victimario. “Toda vez que la prevención es la anticipación que con el conocimiento de una causa toma un juez con relación a otros componentes”; y no a lo que puede este tipo de violencia ocasionar a futuro; considerando que la normativa debe ajustarse más a la previsión.

- El procedimiento expedito, posee dos fases diferentes nacientes de la manera en la cual el juzgador conoce del cometimiento de una infracción penal. La primera es la flagrancia en contravenciones sobre la violencia a la mujer y miembros del núcleo familiar, en la cual el derecho a la defensa inicia necesariamente el momento de la aprehensión, y consecuentemente esta debe perdurar hasta el momento en que se pueda emitir una sentencia y la misma cause ejecutoria.

Como toda problemática social, la violencia contra la mujer por su reposo en el pedestal de los derechos humanos, ha resultado ser unos de los fenómenos más estudiados científicamente. Esto origina las diversas posturas epistemológicas que la han asumido en busca de enriquecer la teoría y por ende eliminar las causas y condiciones que la propician como parte de las convivencias humanas. Agotar este tópico no resulto ser el objetivo de la investigación. No obstante, se parte del concepto dado en la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (Organización de las Naciones Unidas, 1993), en su artículo 1: *“Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”*.

Cabe resaltar que en la literatura especializada se aborda en diversos términos nuestra selección de investigación, así como tiene varias variables que la conforman. En este orden de ideas a la violencia contra la mujer o miembro del grupo familiar podría aparecer igualmente como violencia intrafamiliar o violencia doméstica, donde se caracteriza por acciones consideradas violentas causantes de lesiones tanto en lo físico como en lo psicológico, en la cédula fundamental de una sociedad: la familia. Esta última deberíamos entenderla desde sus elementos estructurales como coinciden los autores Minuchin & Fishman (1984): conjunto de miembros que mediante interacciones frecuentes se agrupan en subsistemas.

Ahora bien, nuevamente debemos referirnos a los movimientos de mujeres en la esfera internacional, los cuáles según Caicedo (2005), propiciaron que fuera entendido la violencia intrafamiliar como concepto, además que *“hicieron visible la violencia conyugal y con su contestación hicieron posible considerar que la violencia contra la mujer dentro del hogar, es una violación de derechos humanos, y hace parte de la visión culturalmente asumida en las sociedades sobre el matrimonio, la crianza de los hijos y las relaciones de pareja”*. (p.23)

Visto de esta forma, esta tipología de violencia al nacer en lo familiar, es vista en la esfera privada del derecho tal y como lo enuncia Caicedo (2005), dado a su reconocimiento de lo íntimo, es decir lo individual de cada persona. En opinión de los investigadores Núñez & Carvajal (2004), estos consideran que la violencia intrafamiliar es *“una forma de violencia que transcurre dentro del hogar y que puede ser de tipo físico, sexual o psicológico. Aunque es la forma de violencia más común, varios estudios han demostrado que no existe una relación directa con el nivel de educación y la condición socioeconómica de las familias, por lo que se podría pensar, que se trata de un fenómeno en el que intervienen aspectos culturales, circunstanciales e históricos, propios a los sujetos implicados en la problemática”*. (p.46)

Por eso la postura de los autores nos obliga a interpretar los tipos de violencia que manifiestan (físico, sexual o psicológico). Puede resumirse que, desde el punto de la ciencia del comportamiento, no se definen patrones conductuales, pero se podría entender que podrían formar parte de sus experiencias vividas con anterioridad, lo cual incorporan como orientación de motivos de su personalidad.

Por su parte el autor antes estudiado López (2007), al estudiar el tema de la violencia Intrafamiliar, la conceptualiza como *todo acto de violencia realizado por un miembro o miembros de una familia nuclear, dirigido contra uno u otros miembros de la misma y que tenga o pueda tener como consecuencias un daño físico, psíquico o psicológico en los mismos*. Durán (2008), propone como concepto de Violencia para eventos jurídicos concretos: *la violencia es la coacción física o psíquica ejercida sobre un sujeto con el fin de obligarlo a someter su voluntad en determinadas directrices, forzando a la víctima a declaraciones, acciones u omisiones que no quiere hacer*.

Ecuador como país, es signatario de un conjunto de tratados y convenios internacionales dirigidos a la protección de la mujer, entre lo que se pueden mencionar: Convención sobre los Derechos Políticos de las Mujeres (Organización de las Naciones Unidas, 1952), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Organización de las Naciones Unidas, 1966); Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Organización de las Naciones Unidas, 1979); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Organización de Estados Americanos, 1994); Plataforma de Acción de Beijing (Organización de las Naciones Unidas, 1995) y la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe (Comisión Económica para América Latina, 2016).

Significativo resultase el papel protagónico de los movimientos de mujeres a escala mundial, los cuáles han desarrollado acciones que posibilitaron que este tema se atendiera a fin de preservar sus derechos. En este orden

la Organización de las Naciones Unidas (2013), da una visión desde los derechos humanos a estos maltratos contra las mujeres, calificándolo *como una manifestación de la sistemática discriminación de género e inequidad... y un perjuicio para el desarrollo*. Sobre los primeros actos conscientes en la toma de decisiones dirigida a atenuar la violencia dentro del hogar según Ruiz (2002), fueron: *“en Canadá y Estados Unidos al inicio de los años sesenta del siglo pasado. En Europa fue a partir de los años setenta cuando se emprendieron acciones para prevenir la violencia familiar, primero en Inglaterra y más tarde en Bélgica, Holanda y Alemania”*. (p.19)

Proteger los derechos constitucionales, conlleva necesariamente la aplicación de principios establecidos en la Constitución. La Convención Americana sobre Derechos Humanos (Organización de Estados Americanos, 1977), consagra en sus artículos 8 y 25 el derecho al acceso a la justicia, así como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Organización de las Naciones Unidas, 1966), dentro del sistema universal de los D/H lo recoge en su articulado número 14.

La Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), en su art 1 en relación a los principios establece que *el Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia social, democrático...* Se debe destacar muy pertinente para el tema investigado, lo establecido en el artículo 426 de la carta Magna ecuatoriana, donde norma: *“Las juezas y jueces, autoridades administrativas y servidoras y servidores públicos, aplicarán directamente las normas constitucionales y las previstas en los instrumentos internacionales de derechos humanos siempre que sean más favorables a las establecidas en la Constitución, aunque las partes no las invoquen expresamente. Los derechos consagrados en la Constitución y los instrumentos internacionales de derechos humanos serán de inmediato cumplimiento y aplicación. No podrá alegarse falta de ley o desconocimiento de las normas para justificar la vulneración de los derechos y garantías establecidos en la Constitución, para desechar la acción interpuesta en su defensa, ni para negar el reconocimiento de tales derechos”*.

Esta norma, garantista en su esencia (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), norma en varios de sus artículos la protección de manera integral a la mujer. Cabe distinguir los artículos 35 y 43 relacionados con el reconocer de las mujeres embarazadas y los grupos de atención prioritaria. En este orden, *“se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los derechos colectivos... El Estado garantizará la aplicación de estos derechos colectivos sin discriminación alguna, en condiciones de igualdad y equidad entre mujeres y hombres”*.

Dentro de este orden de ideas, cabe resaltar igualmente la intención gubernamental de lograr una representación paritaria para hombres y mujeres a fin de ocupar cargos nominados en la función pública, así como en los movimientos políticos, debidamente establecidos artículos 65, 108, 116, 176, 183, 210, 224 y 434 de la Constitución de la República (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008). En esta línea garantista el acceso de empleo de manera igualitaria para las mujeres lo establece en los artículos 331, 332 y 333. De este modo, relacionado con la protección contra la violencia, en el artículo 66, numeral 3, inciso b), especifica: *“Una vida libre de violencia en el ámbito público y privado. El Estado adoptará las medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar toda forma de violencia, en especial la ejercida contra las mujeres, niñas, niños y adolescentes, personas adultas mayores, personas con discapacidad y contra toda persona en situación de desventaja o vulnerabilidad; idénticas medidas se tomarán contra la violencia, la esclavitud y la explotación sexual”*. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

Los enunciados anteriores nos trasladan a los procedimientos especiales, donde la Constitución (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008) en su artículo 81, hace alusión a los procedimientos especiales y expeditos que se deben aplicar al momento de juzgar y sancionar delitos de violencia intrafamiliar o sexual. Entonces el Código Orgánico Integral Penal (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014), establece el Parágrafo segundo, Procedimiento expedito para la contravención contra la mujer o miembros del núcleo familiar, específicamente dedicando el artículo 643 para establecer la reglamentación para juzgar la contravención penal de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar, procedimiento que constituye el objeto del presente trabajo investigativo.

Como parte de la investigación se procedió a aplicar encuesta al 100 % de los abogados planificados (50), coincidiendo en manifestar el conocimiento de la existencia del procedimiento expedito para la contravención contra la mujer o miembros del núcleo familiar establecido en el artículo 643 del COIP (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014), todo lo cual permitió centrarnos en profesionales conocedores del tema, dándole profundidad a los resultados que se exponen.

De este modo, al responder los 50 abogados de manera autoevaluativa sobre su nivel de conocimiento sobre este procedimiento expedito, donde 1 es muy bajo y 5 muy alto, el 78 % lo evaluaron de muy alto, el 12 % consideraron que su saber es alto y 5 profesionales para un 10 % lo califican de regular. Este aspecto resulta medular para obtener información fiable y poder aportar a la comunidad científica, coincidiéndose con Hernández, et al. (2014), quienes afirmarían que *“el investigador pretende que los resultados encontrados en la muestra se generalicen o extrapolen a la población”*.

En la perspectiva que aquí se analiza, los abogados encuestados al responder sobre sus consideraciones acerca del cumplimiento de los jueces del procedimiento expedito para la contravención contra la mujer o miembros del núcleo familiar, establecido en el artículo 643 del COIP, ofrecieron respuestas en todos los parámetros evaluados y que nos acercan aún más al conocimiento del objeto investigado. Es así que el 42 % consideró de muy bajo el conocimiento de los jueces en relación al procedimiento expedito estudiado, un 24 % lo considera de regular, un 20 % de alto y un 14 % de muy alto. Este aspecto resulta importante resaltarlo, al partir incluso de consideraciones de Guzmán, et al. (2020), quienes considerarían que es digno de resaltar siempre la relevancia de la especialización y preparación de los jueces, la cual se traduce en *la adquisición de conocimientos particularmente amplios o profundos sobre determinadas clases de problemas*.

Sin duda, el tema de preparación es digno a considerarse como una problemática cada día más presente en cualquier área del conocimiento, aún más en el derecho, donde su repercusión social se hace vital por su fin principal: la justicia. En el caso que se valora (los jueces), resulta nocivo socialmente la presencia de falta de preparación, dado a que, si se parte de las normas que exigen su actuación en casos de manifestarse algún tipo de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar, la misma (preparación) constituye una obligación para el cumplimiento de su deber, por ende, es imprescindible resumir algunas para validar este resultado, citando las siguientes:

- Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional, 2018). En las siguientes disposiciones reformativas establece:
- OCTAVA: Sustitúyase el artículo 232 del Código Orgánico de la Función Judicial (Ecuador. Asamblea Nacional, 2009), por el siguiente: "**Art. 232.-Competencia de las juezas y jueces de violencia contra la mujer o miembro del núcleo familiar. En cada cantón, tomando en cuenta criterios de densidad poblacional, prevalencia y gravedad de la violencia, habrá el número de juezas y jueces de violencia contra la mujer o miembro del núcleo familiar que establezca el Consejo de la Judicatura, con la determinación de la localidad de su residencia y de la circunscripción territorial en la que tengan competencia**".
- DÉCIMA: ordena se reforme de la siguiente manera el artículo 570 del COIP (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014): Reglas especiales para el juzgamiento del delito de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar. - En la sustanciación y juzgamiento de delitos de femicidio y de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar se aplicarán las siguientes reglas: Son competentes las y los jueces especializados en violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar y en el caso de las secciones territoriales que no cuenten con unidades especializadas, la competencia corres-

ponde a los jueces y juezas de garantías penales.

Importa y por muchas razones entender, que, al partir de estas disposiciones resumidas en este punto, la preparación de los jueces garantizará un correcto juzgamiento de no solo las contravenciones, sino también de los delitos de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar. Se suma que en Ecuador la protección de la mujer constituye una prioridad dentro de su política pública, aspecto por el cual se coincide con Jiménez (2013), quién al referirse a los fallos de los jueces expresaría que "**los fallos contienen directrices de política pública... efectivamente hay una judicialización de las políticas públicas**".

De hecho, sobre este tema, la Corte Nacional de Justicia del Ecuador (2018), a través de la Resolución No. 11-2018, resolvió que serían las juezas y jueces de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar, en tanto jueces unipersonales, quienes conocerán las infracciones de femicidio (artículo 141, así como de violencia contra la mujer y miembros del núcleo familiar establecidos en los artículos 155 hasta el 159 del Código Orgánico Integral Penal (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014), durante las etapas de instrucción y de evaluación y preparatoria de juicio, así como el conocimiento y resolución del procedimiento abreviado para estos tipos penales y del procedimiento expedito para la contravención contra la mujer o miembros del núcleo familiar.

En esta perspectiva analizada, se procedió a indagar con los 50 abogados encuestados, sobre las principales dificultades que se les presentaron como parte del trabajo en el libre ejercicio en casos de contravenciones penales de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar establecidos en el artículo 643 del COIP (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014). Los principales elementos aportados resultaron ser:

- El 94 % de los encuestados manifestaron que la principal dificultad que se les presentó, estuvo relacionada con las demoras en el proceso de realización y entrega de los informes periciales ordenados por el Juzgador por parte de los peritos, todo lo cual influye en poder dar cumplimiento al artículo 642 del COIP (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014), específicamente a su regla No 3: **Hasta tres días antes de la audiencia, las partes realizarán el anuncio de pruebas por escrito, salvo en el caso de contravenciones flagrantes**.
- El 100 % de los encuestados coincidieron en plantear que se debería incrementar por parte del Consejo de la Judicatura, la creación de nuevas oficinas técnicas debidamente conformadas según lo establece el COIP (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014) para garantizar la intervención para la atención integral de las víctimas. En este aspecto igualmente se expresan que esto ayudaría al cumplimiento del numeral 5 del citado artículo relacionado con la aplicación del principio de debida diligencia para **facilitar el acceso a los recursos judiciales idóneos y efectivos por todos los operadores**

de justicia y servidores judiciales (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014).

De hecho, resulta significativo resaltar que el año 2020 el cual se toma de muestra investigativa, resultó tener características particulares originado por la epidemia mundial del COVID-19. Este suceso epidemiológico colaboró con el incremento de casos de violencia contra la mujer y miembros de su núcleo familiar. Según estadística del Consejo de la Judicatura de la Provincia de El Oro (2021), se ingresaron solo desde marzo a septiembre un total de 2809 casos y fueron resueltos 2714. Igualmente, la Fiscalía de la Provincia de El Oro La Fiscalía anunció los casos relacionados con la violencia contra la mujer, todo lo cual permite verificar la tendencia alcista de este tema en la localidad.

Los abogados participantes en este estudio, coincidieron en enunciar el Art. 498 del COIP (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014), cuando se les preguntó sobre el dominio de los medios probatorios a fin de demostrar la afectación física, psicológica o sexual en el procedimiento expedito para la sanción de las contravenciones en casos en contra la mujer o miembros del núcleo familiar establecidos en el artículo 643 del COIP.

Según este artículo antes citado, los medios de prueba son: el documento, el testimonio y la pericia (informe médico, la valoración psicológica y el informe de Trabajo Social). En los artículos siguientes se establecen claramente las reglas a tener en cuenta en cada una de ellos. En este orden cabe retomar lo argumentado con anterioridad por los abogados, relacionado con las demoras en el proceso de realización y entrega de los informes periciales, elemento establecido puntualmente en el artículo 511.1 (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014): Presentar dentro del plazo señalado sus informes, aclarar o ampliar los mismos a pedido de los sujetos procesales.

Cabe considerar por otra parte, que esos profesionales del derecho resultaron categóricos en reconocer la vulneración de los derechos constitucionales, a la tutela efectiva y acceso a la justicia por la falta de análisis de los informes periciales como parte de las pruebas dentro de la Audiencia de Juzgamiento en el procedimiento expedito para el juzgamiento de las contravenciones contra la mujer o miembros del núcleo familiar, volviendo al artículo 642 del COIP Ecuador. Asamblea Nacional, 2014), específicamente a su regla No 3: Hasta tres días antes de la audiencia, las partes realizarán el anuncio de pruebas por escrito, salvo en el caso de contravenciones flagrantes. Muy atinado resulta lo expresado por el autor Picó (2010), sobre el derecho a la prueba: al tener por finalidad lograr el convencimiento del órgano jurisdiccional, si éste no valora o toma en consideración los resultados probatorios está frustrando el mencionado derecho, convirtiéndolo así en una garantía ilusoria y meramente ritualista.

Ahora bien, por medio de la vía telefónica se le aplicaron entrevistas de cuatro preguntas a 3 jueces de Unidad

Judicial de Violencia contra la Mujer o Miembros del Núcleo Familiar con sede en el cantón Guaranda, representando el 100 de los jueces que administran justicia en esta área. Sobre la pregunta realizada: ¿Podría usted explicarnos la importancia que se le concede en el sistema penal ecuatoriano al procedimiento expedito para el juzgamiento de las contravenciones contra la mujer o miembros del núcleo familiar?, se resumen los principales elementos aportados:

1. Este procedimiento resume la intención del Estado ecuatoriano en proteger a la mujer y a los integrantes de su núcleo familiar de todo tipo de violencias. En este orden establece su agilidad y planifica todo el proceso para solucionar el conflicto, encontrando en el artículo 643 del COIP el procedimiento para el juzgamiento.
2. De la misma manera la familia constituye constitucionalmente en el Ecuador una prioridad gubernamental. En el procedimiento expedito mencionado es un claro ejemplo de este tipo de protección.
3. El procedimiento aporta directamente a la defensa de los Derechos Humanos en el Ecuador, estando estrechamente relacionado con la firma por el país de tratados y convenios internacionales muy importantes sobre el tema, tales como: Declaración universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Organización de las Naciones Unidas, 1979), Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (Organización de las Naciones Unidas, 1993), Convención de Belém do Pará (Organización de Estados Americanos, 1994), entre otras. Cabe especificarse que, según nuestro Estado garantista, los jueces están obligados a consultar si se vulneran los derechos fundamentales contra cualquiera de las partes procesales.
4. Partiendo que se protege los derechos de personas vulnerables, atendidas prioritariamente desde punto de vista de su atención, ofreciéndole a los juzgadores de manera excepcional la potestad desde la propia etapa inicial del procedimiento, teniéndose la opción de indicar la praxis de los peritajes según los casos, acciones que van directamente centradas a la protección legal de las mujeres o su núcleo familiar.

Por su parte se dialogó con los jueces entrevistados, acerca de sus opiniones sobre las acciones que se podrían realizarse para el fortalecimiento del Eje de acción #4 del Plan Estratégico de la Función Judicial (PEFJ) 2019- 2025 del Consejo de la Judicatura: *“Fortalecimiento de los Mecanismos de Investigación y Sanción en casos de violencia sexual contra niños, niñas, adolescentes y mujeres”*. En este punto le comentamos las dificultades planteadas por los abogados encuestados, relacionadas con:

- Demoras en el proceso de realización y entrega de los informes periciales ordenados por el Juzgador por parte de los peritos.

- Incremento por parte del Consejo de la Judicatura, la creación de nuevas oficinas técnicas debidamente conformadas según lo establece el COIP (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014) artículo 561.1, numeral 3.

Sin duda los tres jueces manifestaron su total acuerdo con estas dificultades que se presentaron el año 2020 y que incluso se mantiene en la actualidad, todo lo cual afecta al normal desarrollo del trabajo en el cumplimiento del procedimiento expedito para el juzgamiento de las contravenciones contra la mujer o miembros del núcleo familiar. En reiteradas oportunidades se han elevado estas recomendaciones, pero sin tener respuestas que satisfagan estas falencias existentes, a pesar de establecerse en el COIP (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014) artículo 561.1, numeral 3, ***“para garantizar la intervención para la atención integral de las víctimas, así como en el numeral 5 del citado artículo relacionado con la aplicación del principio de debida diligencia para facilitar el acceso a los recursos judiciales idóneos y efectivos por todos los operadores de justicia y servidores judiciales”***.

Dentro de este marco se expresa la necesidad de continuar con las preparaciones especializadas a todos los funcionarios de la función judicial y a los propios abogados en el libre ejercicio, dado a que en muchos casos no dominan los elementos necesarios a tener en cuenta para tramitar con rigurosidad los elementos establecidos en el artículo 643 del COIP (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014), sobre el procedimiento expedito y con carácter especial se aprecian falta de dominio de los medios de prueba (el documento, el testimonio y la pericia (informe médico, la valoración psicológica y el informe de Trabajo Social), normados en el artículo 643 (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014). Estos elementos también constituyen aspectos principales a mejorar, los cuáles dependerán de la responsabilidad profesional de los abogados defensores.

En este orden de ideas y discutiendo los elementos conocidos como resultados de las entrevistas, cabe recordar que la investigación jurídica deberá constituir el centro del cumplimiento de la Constitución de la República del Ecuador direccionada a una interpretación y hermenéutica jurídica por parte de los administradores de justicia, a fin de ser consecuentes con el verdadero cambio social y llegar a proteger debidamente a aquellos grupos sociales que históricamente han sido menos protegidos, entre ellos las mujeres y los integrantes del núcleo familiar.

Cabe resaltarla postura de Cook (1997), quien al referirse a la justicia de género precisaría que ***“esta necesita una remoción desde sus aspectos más fundamentales dentro de lo que es la normativa, su carácter estructural y su funcionalidad, para de esta manera estar en capacidad de cubrir las necesidades que presenten las mujeres ante las diferentes formas de discriminación, reflejada en la violencia y la represión de la cual son víctimas”***. (p.339)

CONCLUSIONES

La violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar, continúa manifestándose como una seria problemática social, a pesar de las reiteradas acciones gubernamentales en el Ecuador para atenuarla. En el año 2020 en el Cantón Guaranda quedó demostrado el evidente incremento de estos hechos violatorios de los derechos fundamentales de las víctimas, donde influyó en gran medida el confinamiento social producto a la COVID-19.

Las demoras en el proceso de realización y entrega de los informes periciales ordenados por el Juzgador por parte de los peritos, influyendo la necesidad de incrementar las oficinas técnicas debidamente conformadas según lo establece el COIP, fueron deficiencias fundamentales que se presentaron y afectaron de manera directa el trabajo legal en relación a los procesos de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar.

Cabe destacarse que por las causales que sean, de no aceptarse y por ende no se valoran cualquiera de los tipos de informe periciales establecidos para las contravenciones de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar a pesar de formar parte del acto procesal, dando acceso al derecho para que la persona denunciada colabore, aporte con las experticias de valoración psicológica y de Trabajo Social, se niega el acceso a la justicia y se vulnera el derecho a la tutela judicial efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caicedo, C. (2005). Lucha contra la violencia intrafamiliar: perspectivas desde la experiencia colombiana. <https://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique13/Caicedo.pdf>
- Comisión Económica para América Latina. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155.4>
- Cook, R. J. (1997). Introducción: el camino a seguir. En, R. Cook (comp.), Derechos humanos de la mujer. Pro familia.
- Durán, M. (2008). Diccionario hispanoamericano de derecho. Editorial Grupo Latino Editores.
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449. <https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador.pdf>
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2009). Código Orgánico de la Función Judicial. Registro Oficial Suplemento 544. <http://www.lexis.com.ec/wp-content/uploads/2017/09/CODIGO-ORGANICO-DE-LA-FUNCION-JUDICIAL.pdf>

- Ecuador. Asamblea Nacional. (2014). Código Orgánico Integral Penal de Ecuador. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/03/COIP_act_feb-2021.pdf
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2018). Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en Ecuador. https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/ley_prevenir_y_erradicar_violencia_mujeres.pdf
- Ecuador. Consejo de la Judicatura. (2019). Plan Estratégico de la Función Judicial (PEFJ) 2019- 2025. <https://www.funcionjudicial.gob.ec/www/pdf/RCCJ2019.pdf>
- Ecuador. Consejo de la Judicatura. (2021). Rendición de cuentas 2020 a la ciudadanía. <https://www.funcionjudicial.gob.ec/www/pdf/RENDICION%20CUENTAS%202020%20NACIONAL.pdf>
- Ecuador. Corte Nacional de Justicia. (2018). Resolución No. 11-2018. <https://www.cortenacional.gob.ec/cnj/images/pdf/resoluciones/2018/18-11%20Competencia%20Ley%20contra%20violencia%20mujer.pdf>
- Ecuador. Presidencia de la República. (2007). Decreto Presidencial No 1109. Plan Nacional de erradicación de la violencia de género hacia niñez, adolescencia y mujeres. https://proteccionderechosquito.gob.ec/adjuntos/grupos/mujeres/e_PLAN_NACIONAL_DE_ERRADICACION_DE_LA_VIOLENCIA_DE_GENERO.pdf
- Elghossain, T., Bott, S., Akik, C., & Makhlof, C. (2019). Prevalence of intimate partner violence against women in the Arab world: a systematic review. *BMC International Health and Human Rights*, 19(29), 148-160.
- Gallo González, M., Medina Peña, R., & Medina de la Rosa, R. (2019). Las alegorías platónicas y la enseñanza contemporánea: metáfora en la era del conocimiento. *Revista Conrado*, 15(67), 327-332.
- Gracia, M., Puente, A., Ubillos, S., & Páez, D. (2019). La violencia en el noviazgo (VN): una revisión de meta-análisis. *Anales de Psicología*, 35 (2), 300-313.
- Guzmán Véliz, E. Y., Vaca Murgueitio, J. A., Machado López, L., & Goyas Céspedes, L. (2020). Competencia de los jueces especializados en violencia contra la mujer en Ecuador. *Universidad Y Sociedad*, 12(S1), 324-332.
- Hernández -Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill Interamericana Editores SA.
- Hoffmann, S. L. (2021). Punto de vista: Derechos humanos e historia. *Revista Latinoamericana de Derecho Internacional*. <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/1804>
- Jiménez Benítez, W. G. (2013). Políticas públicas, normas jurídicas y papel de los jueces. *Revista Republicana*, (14).
- Kelsen, H. (1960). Plato and the doctrine of natural law. *Vanderbilt Law Review*, 14(1).
- Latorre, A. (1991). Introducción al derecho, nueva edición puesta al día. Ariel.
- López Garcés, R. (2007). La violencia intrafamiliar en el Ecuador. Editorial ISBN.
- Minuchin, S., & Fishman, H. (1984). Terapia familiar sistémica. Paidós.
- Núñez de Arco, J., & Carvajal, H. (2004). Violencia Intrafamiliar. Editorial Tupac Katari.
- Núñez Zamora, R. A. (2017). Análisis de la vulneración de los derechos constitucionales a la tutela efectiva y acceso a la justicia, en la falta de la valoración de los informes periciales en el procedimiento expedito para el juzgamiento de las contravenciones contra la mujer o miembros del núcleo familiar. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Organización de Estados Americanos. (1977). Convención Americana sobre Derechos Humanos. OEA. <https://biblioteca.defensoria.gob.ec/bitstream/37000/456/1/Convenci%C3%B3n%20Interamericana%20sobre%20Derechos%20Humanos.pdf>
- Organización de Estados Americanos. (1994). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. OEA. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Provictim/1LEGISLACION%20C3%93N/3InstrumentosInternacionales/D/convenccion_interamericana_prevenir_violencia.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas. (1952). Convención sobre los Derechos Políticos de las Mujeres. ONU. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0019.pdf?file=fileadmin/Doc>
- Organización de las Naciones Unidas. (1966). Pacto internacional de derechos civiles y políticos. ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

- Organización de las Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Resolución 34/180. ONU. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Resolución 48/104. ONU. https://www.observatoriojusticiaygenero.gob.do/documentos/PDF/normativas/NOR_declaracion_eliminator_violencia_mujer.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1995). Plataforma de Acción de Beijing. ONU. <https://www.acnur.org/file-admin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). Elementos Esenciales de Planificación Para la Eliminación Contra la Violencia de Mujeres y Niñas. Luccaco.
- Peñalosa, W., & Yépez, E. (2020). Perfil clínico en salud mental en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar. (Tesis de Pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de americanismos. Santillana.
- Rubio, F., López, M., Carrasco, M., & Amor, P. (2017). Prevalencia de la violencia en el noviazgo: una revisión sistemática. Papeles del psicólogo, 38 (2), 135-147.
- Ruiz, R. (2002). La violencia familiar y los derechos humanos. Impreso Offsetuniversal S.A.

23

SUSTENTABILIDAD,
NUEVA NORMALIDAD Y EDUCACIÓN PRESENCIAL: RETOS
PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

SUSTENTABILIDAD,

NUEVA NORMALIDAD Y EDUCACIÓN PRESENCIAL: RETOS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

SUSTAINABILITY, NEW NORMALITY AND FACE-TO-FACE EDUCATION: CHALLENGES FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

José Rosendo Alvarado Vázquez¹

E-mail: josserro@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5294-6039>

Josemanuel Luna Nemecio²

E-mail: josemanuelluna@cife.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6850-3443>

¹ Centro De Actualización del Magisterio. México.

² Centro Universitario CIFE. México.

Cita sugerida (APA, 7^{ma} edición)

Alvarado Vázquez, J. R., & Luna Nemecio, J. (2022). Sustentabilidad, nueva normalidad y educación presencial: retos para la formación profesional de los docentes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 209-217.

RESUMEN

La violencia contra la mujer y los miembros de su núcleo familiar. El propósito del presente artículo es realizar un análisis documental a partir de la investigación bibliográfica sobre el impacto sustentable y las transformaciones que han de tener la formación de los docentes ante el regreso a los cursos presenciales, conforme se arriba a una nueva normalidad post pandemia. La metodología se basó en un análisis documental de corte cualitativo. Los resultados alcanzados permitieron determinar que existe una necesidad para que los docentes instrumenten diversas técnicas que les posibilite generar un aprendizaje en sus distintas modalidades. En conclusión, la investigación permitió aun cuando a los formadores de docentes se les ofrece un programa de capacitación, siguen reproduciendo contenidos programáticos de lo que a juicio propio deberá aprender el estudiante, además de presentar resistencia a recibir cursos en otros formatos.

Palabras clave:

Educación presencial, formación profesional, nueva normalidad, sustentabilidad.

ABSTRACT

The purpose of this article was to carry out a documentary analysis based on bibliographical research on the sustainable impact and the transformations that teacher training must have in the face of a possible return to face-to-face courses, as a new post-pandemic normality is reached. The methodology was based on a qualitative documentary analysis. The results achieved made it possible to determine that there are a need for teachers to implement various techniques that enable them to generate learning in its different modalities. In conclusion, the research allowed even when teacher educators are offered a training program, they continue to reproduce programmatic content of what the student should learn, in their own opinion, and also present resistance to receiving courses in other formats.

Keywords:

Face-to-face education, professional training, new normality, sustainability.

INTRODUCCIÓN

La formación de los docentes es esencial para asegurar la transformación de la educación acorde con los retos que se generaron durante la pandemia por la COVID-19, así como por las incertidumbres que implica la nueva normalidad posterior a este momento histórico. El desarrollo de la educación virtual que se desplegó para hacerle frente a los retos formativos durante los años del periodo 2020 a lo que va del 2022 se han orientando desde diversos enfoques y modelos explícitos e implícitos; como el modelo tradicional centrado en contenidos, la tecnología educativa, el constructivismo y el socioconstructivismo (Serrano & Pons, 2011), los cuales delinear opciones de política y de formación en docentes. Otros modelos, como el propuesto por Davini (1995), mostraron su caducidad en tanto que la virtualidad impidió que los docentes continuaran imitando modelos tradicionales al transmitir su enseñanza.

En la práctica, los procesos de formación en los docentes no son puros, sino que articulan diferentes didácticas tradicionales centradas mediante actividades expositivas apoyadas con lecturas y ejercicios de análisis, generando una heterogeneidad de conocimientos y aprendizajes producto de múltiples procesos de formación formal e informal. Lo anterior indica lo difícil que es etiquetar o clasificar los procesos de formación por los que cruzan los docentes, ya que desde su formación inicial, estos términos han estado fraguados de enseñanzas, aprendizajes, memorísticos, enciclopedista y tradicionalista, donde el maestro expone y los alumnos escuchan, sin dejar de reconocer los antecedentes históricos, culturales, políticos y educativos en torno al cual se ha venido forjando su profesión.

La formación del docente, se refiere al proceso personal de construcción de saberes específicos mediante programas y cursos que le permiten al novel profesor edificar una identidad forjada a lo largo de su desarrollo profesional (Morales & Higuera, 2017).

Sin embargo, para la formación del educador se requiere conocer las bases filosófica, epistemológica, sociológica de la educación, así como la antropología, economía, políticas educativas internacionales y nacionales, psicología de la educación, andragogía, gestión educativa, pedagogía y evaluación. Lo antes expuesto son los conocimientos universales emplazados para los formadores; empero, el formador requiere específicamente saber sobre su quehacer cotidiano, así como la asertividad y pertinencia de los planes y programas de estudios para trabajarlos áulicamente, desde la confección, diseño curricular y evaluación de los procesos educativos.

De igual manera el formador debe dedicarse a la capacitación de maestros y profesores con diversas tareas, no sólo en el adiestramiento inicial y permanente o continua de docentes, sino también en planes de innovación,

asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal (Vaillant, 2002). Además de las bases epistémicas mencionadas anteriormente, por su complejidad la formación de los docentes requiere comprender los retos implementados por la sustentabilidad, la sociedad del conocimiento, replanteada como sociedad de la información, sociedad interconectada, mundo digital, sociedad postindustrial, sociedad de la nueva información, nueva economía o bien conocida también como , economía digital (Sanz, 2000).

Con apoyo de la socioformación, la sociedad de la nueva información invita a los docentes a prepararse para afrontar estos retos con procesos integrales considerados dentro de su rol profesional, incluyendo un proyecto ético de vida con alta capacidad de aprendizaje y actualización, que le permita entender su entorno con el apoyo y la colaboración de las nuevas tecnologías de la información (NTIC); caracterizado por el emprendimiento, la colaboración, la co-creación del conocimiento y la metacognición (Tobón, 2015).

Existen diversos tipos de formación en los docentes, tales como: 1) formación inicial a través de una licenciatura; 2) formación de inducción para el puesto al momento de contratación; 3) formación continua a través de cursos por parte de las instituciones privadas, que los hacen por iniciativa propia al ver la ausencia de cursos para formadores y por último 4) formación informal a través de lecturas, conferencias y la compartición de experiencias entre docentes (Avalos, 2003).

De manera puntual, es de especial interés la formación continua por medio de cursos presenciales, la cual es la opción más extendida en la actualidad; cursos que generalmente están orientados a ayudar a los docentes en el desarrollo de las competencias identificadas en su perfil profesional, así como para implementar estrategias de mejora (Martelo, et al., 2018). Aun cuando se busca que estos cursos ayuden a los docentes a transformar sus viejas prácticas centradas en contenidos, también se trata orientar y formar docentes para la sociedad del conocimiento, así como también entender los principios básicos de sustentabilidad.

Con frecuencia a pesar de recibir esa capacitación, lo único que se logra con estos cursos, es que los docentes sigan repitiendo las mismas prácticas tradicionales sin aplicar los avances surgidos en la pedagogía porque los mismos formadores de docentes a veces carecen de la preparación requerida (Alanis, 2011). De lo antes narrado surgen las siguientes preguntas: ¿cómo deben ser los cursos presenciales para formar docentes acordes con los retos de la sociedad del conocimiento?; ¿qué requieren aprender los docentes en los cursos para transformar realmente sus prácticas pedagógicas tradicionales?; ¿cómo deben ser los cursos didácticamente hablando para que los profesores, logren una capacitación significativa?; ¿cómo dar seguimiento a los cursos

presenciales, para conocer si el impacto causado en la formación de los profesores se vio reflejado en el aprendizaje de sus pupilo?

El propósito del presente estudio es realizar un análisis a partir de la investigación sobre el impacto que tienen los cursos en la formación de los docentes; cotejándose mediante un análisis documental (Tobón, 2015) si los cursos logran cambiar e impactar las prácticas pedagógicas tradicionales, para convertirse en mediadores de la formación integral acorde con los nuevos retos sociales. Esto es esencial para contribuir a formar mejores ciudadanos, responsables con la transformación de sus condiciones de vida, para ello el presente artículo sugiere cuatro metas a cumplir: 1-conocer la relación existente entre la socioformación, sustentabilidad y docencia en el marco de la nueva sociedad del conocimiento; 2- identificar el impacto de los cursos presenciales ofrecidos a los formadores de docentes; 3- analizar la formación académica de los docentes Formadores; y 4- verificar si los cursos presenciales en los docentes logran cambiar su práctica pedagógica dentro su quehacer educativo.

METODOLOGÍA

En un proceso analítico-sintético la información es estudiada, interpretada y sintetizada minuciosamente para dar lugar a un nuevo documento que lo representa de

modo abreviado pero preciso. El análisis documental es un trabajo mediante el cual por un proceso intelectual extraemos algunas nociones del documento para representarlo y facilitar el acceso a los originales (Rodríguez & Luna-Nemecio, 2019). Analizar, por tanto, es derivar de un documento el conjunto de palabras y símbolos que le sirvan de representación en una serie de operaciones destinadas a describir y analizar la información documental que se produce a nivel internacional, con el fin de hacerla accesible a todo tipo de usuarios.

Se tuvieron en cuenta las categorías y subcategorías que se emplearon para optimizar la información puestas en el análisis documental, al estudiar un concepto o teoría a partir de documentos que corresponden al problema en función hasta llegar a comprobar hipótesis o bien desarrollar conjeturas que permitan continuar investigando el tema abordado (Tabla 1).

A continuación, se mencionan los criterios establecidos para la búsqueda y selección de los documentos acorde con las categorías establecidas como la consulta de artículos tanto en español como ingles de una bases de datos como Google Académico en Español (2022), Scopus de Elsevier (México español, 2020), Institute for Scientific Information (ISI) idioma ingles 2020, Estados Unidos idioma Ingles 2018, Web of Science (WoS), idioma inglés 2016 , Thomson Reuters México español 2022 , Nacional Publindex Español 2020.

Tabla 1. Análisis de categorías empleadas en el estudio.

Categorías	Preguntas o componentes
Socioformación y Docencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es la sociedad del conocimiento? 2. ¿Cuáles son las diferencias de la sociedad del conocimiento con la sociedad industrial y la sociedad de la información? 3. ¿Qué es la socioformación y cómo se articula con la sociedad del conocimiento? 4. ¿Cuáles son los tipos de formación de docentes y qué elementos los caracterizan? 5. ¿Cómo deben ser los programas de formación de docentes desde la socioformación?
Cursos Presenciales	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las características de los cursos presenciales para la formación de los docentes desde la socioformación? 2. ¿Cuál es la diferencia entre los cursos presenciales, virtuales y semi-presenciales en la formación de los docentes? 4. ¿Cuáles son las necesidades o problemas que se presentan en los cursos presenciales para los docentes?
Logros e Impacto de los Cursos Presenciales	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las características de los cursos presenciales exitosos? 2. ¿Qué logros e impacto se tienen en los cursos presenciales para los docentes? 3. ¿Qué experiencias se tienen de cursos presenciales para docentes que hayan tenido impacto en su formación y hayan contribuido a mejorar la calidad educativa?
Formador de Formadores	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es un formador de formadores? 2. ¿Cuál es el perfil de un formador de formadores? 3. ¿Cuál es el perfil de un formador de formadores para un curso presencial desde la Socioformación?
Evaluación en un Curso Presencial	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es la evaluación desde la socioformación? 2. ¿Cómo se debe llevar a cabo la evaluación desde la socioformación? 3. ¿Cómo debe ser la evaluación en un curso presencial desde la socioformación? 4. ¿Qué logros o avances se tienen en la evaluación en cursos presenciales?

Tabla 2. Número de documentos Seleccionados para el tema.

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otros contextos
Artículos teóricos	5	3	5	1
Artículos empíricos	1	1	2	1
Libros	2	0	2	1
Manuales	1	0	1	1

En la Tabla 2 se describen los documentos seleccionados para el estudio, aplicando los criterios establecidos.

DESARROLLO

Socioformación y docencia, son dos términos separados por un conectivo lógico “y” que significa una intersección entre dos proposiciones lógicas válidas para hacer un análisis apartado de cada palabra. Todos aquellos que nos involucramos en la docencia hemos enmendado algunos de los cambios que se están produciendo en el mundo de la educación y la formación social (González & Caberos, 2001). Sin embargo, hay docentes, empresas y países que, estando en una posición cómoda, prefieren no moverse, ni estudiar sobre los nuevos conceptos que se están transmutando en el terreno de la educación, confiando en que los cambios no se produzcan para no salir de esa zona de confort. Ya que salirse de esa área, implica generar gastos para la empresa, al contratar expertos para capacitar al personal, en terreno educativo implica mover a esos maestros sus estructuras mentales para reaprender nuevos contenidos científicos lo cual no están dispuestos hacer.

La socioformación en la docencia es un componente capital para la supervivencia y el éxito de las escuelas, evitando así la comodidad (Prieto, 2008) en las instituciones educativas, y de docentes entendiendo a la socioformación como una letra que forma nuevos cuadros académicos para la sociedad del conocimiento, mediante la resolución de problemas en colaboración y empleo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC), caracterizada por basarse en un proyecto ético de vida con el emprendimiento, la colaboración, la co-creación del conocimiento y la meta cognición (Tobón, 2015) así como la gestión de talento humano (Tobón & Luna-Nemecio, 2020), sin ser necesariamente una consecuencia de la socioformación, pero sí un fenómeno digno de mencionarse. Nuestra época es testigo de la fragmentación de esta palabra con una serie de entes estructurados en una red de relaciones y competencias con la docencia.

La palabra docencia proviene del latín docere, que en español significa enseñar, siendo docente aquel que se dedica profesionalmente a ello, recibiendo una remuneración por sus servicios. El docente es un elemento constitutivo e imprescindible, cuyo papel es clave para alcanzar la calidad de la enseñanza y de la educación en

general. No hay duda sobre la influencia de su actuación en los resultados educativos (rendimiento académico, actitudes, motivación, valores); así nos lo ha demostrado en la investigación hecha por Lankshear & Knovel (2003).

Sin embargo, no se puede atribuir al profesor todos los problemas de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo mexicano (Fuentealba & Imbarack, 2014) sino que él es un solo integrante más en el sistema de factores explicativos de los mismos a través de su ejercicio docente, de ahí que no podamos tampoco atribuir toda la responsabilidad al profesor a la hora de mejorar la enseñanza. No obstante, asumimos que ningún cambio para la mejora de la enseñanza puede realizarse sin su participación, ni sin su intencionalidad transformadora.

Esta intencionalidad transformadora es la que nos obliga a considerar a la socioformación y docencia en el marco de la sociedad del conocimiento, que exige nuevos estudios conceptuales y empíricos consolidándolos como una opción más en el marco de la reforma educativa. Más allá de la reforma educativa y pensando que estas líneas de reflexión permitirán transformar la mejora de las condiciones de vida de la sociedad.

Cárdenas & Herrera (2019), argumentan cómo la descomposición social que priva actualmente en nuestra civilización se manifiesta a través de la criminalidad, corrupción, polarización social y muchos otros problemas teniendo su génesis en la forma en cómo la humanidad ha sido educada, desde entonces ha habido cambios importantes en la enseñanza y en la ética de la conducta humana.

El curso presencial es un método de estudio que brinda conocimientos herramientas técnicas de estudio y aprendizaje únicos; cuyo fin es mejorar las habilidades intelectuales que todo ser humano realiza, para adquirir conocimiento e incrementar potencialmente del uso de todas las habilidades naturales. Sobre los cursos presenciales para los docente, se han establecido talleres con modelos psicopedagógicos cargados de contenidos y actividades a desarrollar de manera presencial por un docente, cuya enseñanza y aprendizaje está centrado en la adquisición de conocimientos sobre lo que el docente formador sabe de su asignatura, además de brindar un espacio para que el docente haga uso de su experiencia y desarrolle competencias relacionadas con el rendimiento didáctico, guardándose así una correspondencia entre

lo que docente formador sabe y lo que el futuro docente debe saber (Moran, 2014).

La formación de los docentes a través de los cursos presenciales es fundamental para elevar la calidad de la educación mediante la internalización de estos por parte de quien los cursa, una vez cursados; el docente aplicará lo aprendido mediante distintas estrategias didácticas a sus pupilos, reflejando así el aprendizaje obtenido de cada curso a los que asiste. Los profesores mencionan e insisten en la hoja de evaluación donde se le pide que valoren el curso y que escriban sugerencias al final de cada curso, insistiendo los profesores que se aborden contenido temático alineados con el aprendizaje de los nuevos enfoques, paradigmas disciplinares y de investigación, a modo de ejemplo se antepone a las perspectivas actuales sobre enseñanza, aprendizaje, currículo, y paradigmas de investigación educativa, estos aportes los reconocen como útiles para actualizar y ampliar los marcos referenciales existentes en ellos, desde donde los analizan e interpretan para mejorar sus prácticas educativas (Rodríguez, 2015).

Los cursos, seminarios, redes de centro, cursos en las universidades, cursos online a nivel conceptual señalan la dirección que deben tener los cursos presenciales en la capacitación de los docentes con el fin de enriquecer su práctica educativa con sentido y permitirle reflexionar sobre su quehacer docente. Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan a través de los cursos presenciales la materia que enseñan, esto es que conozcan profundamente los contenidos disciplinares que deben transmitir, reconociendo que la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes (Davini, 1995).

Existe una taxonomía con rasgos estructurados de manera lógica y rígida que tiene el docente durante su desarrollo profesional, destacando como característica primordial la capacidad reflexiva en grupo, pero no únicamente como aspecto operativo técnico, sino como proceso colectivo que permita regular las acciones y decisiones en la enseñanza de los cursos presenciales.

Sin embargo, después de haber acreditado los cursos de manera individual, en su desarrollo profesional como docentes, prefieren trabajar y aprender de manera colectiva, ya que se siente más seguro con su desempeño en este mundo que nos envuelve, haciéndose cada vez más complejas las formas de aprender en los docentes y despertando dudas entre lo que sabe, lo que aprende y lo que pone en práctica en su contexto áulico.

Ante la falta de certeza y divergencia, estos aspectos se han hecho sustanciales para convivir el profesional de la docencia, y de hecho cualquier profesión sin importa el sector donde se desenvuelva (Imbernón & Canto, 1998). Así mismo Flores (2009), manifiesta que los docentes formadores no cuentan con un perfil profesiográfico

deseado para impartir los cursos en las instituciones formadoras de docentes.

Los aportes mencionados con anterioridad a nivel conceptual no solo sirvieron para acrecentar los niveles conceptuales sobre cursos, socioformación y docencia, sino también para enriquecer la práctica cotidiana de los docentes a través de logros e impacto que tiene los cursos presenciales en los formadores. En un plano de menor importancia señalan que el logro de los cursos se caracteriza por el arropamiento de las metodologías y estrategias para la enseñanza, así como los sistemas en los cuales se evalúan, considerándose multiplicadores de los aportes recibidos en las instituciones para la cual laboran una vez que culminan los cursos (Nieva & Martínez, 2016).

Son típicos los listados de los cursos con títulos como cursos para el desarrollo de habilidades docentes, seminarios sobre la práctica y el trabajo del docente, redes de aprendizajes y experiencias entre docentes, cursos en las universidades ofreciendo innovaciones para el diseño de estos cursos, cursos online todos ellos a nivel conceptual, donde la formación de los docentes ha sido tradicionalista desde su organización hasta su aplicación desde las distintas disciplinas tanto auxiliares como fundamentales para la pedagogía. Es notorio, también, que los cursos se subdividan y se les aplique nomenclaturas más atractivas para que los docentes se inscriban a estos cursos, impartidos en forma igualmente teórica (Avalos, 2003).

Ante este problema, quienes se dedican a la investigación requerida para la formación de los docentes, prefieren impactar el aprendizaje y la enseñanza en los docentes, enseñándolos a conocer a los alumnos y alumnas, desde su desarrollo físico, intelectual y emocional, hasta llegar al pedagógico y didáctico, llevándolos de la mano a conocer los procesos de aprendizaje por cuales viven sus estudiantes durante la etapa de formación; logrando favorecer el conocimiento desde la propia organización de trabajo educativo hecho de manera colaborativa, hasta llevar a sus aulas estrategias didácticas, psicológicas y cognitivas desde la internalización de conocimiento propios.

Se ha cuestionado mucho sobre la capacitación que se ha venido desarrollando en los formadores, convirtiéndose actualmente en un espacio digno de análisis y reflexión, dicho estudio nos permitirá intentar responder con este aporte la discusión cultural que se tiene sobre los formadores, como el profesional de la educación cargado de múltiples conocimientos y competencias que lo obligan a estar a la vanguardia de los paradigmas educativos que se gestan día a día; por ello, consideramos iniciar el análisis de esta categoría reflexionando de manera breve sobre la tipología y modalidad en la que los maestros han desarrollado su formación, centrándonos a continuación en un escrito que valora el perfil ideal que debe poseer un instructor de formadores.

La sociedad del conocimiento, requiere de individuos con alta capacidad de aprendizaje con una gran resolución de problemas complejos, un requerimiento social; un sujeto capaz de gestionar el aprendizaje propiciado por las Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), un sujeto capaz de reflejar aprendizajes experienciales en la docencia amalgamado con lo que deben saber los novales estudiantes, para expresar esos conocimientos contenidos en los distintos programas de estudio impartidos por las instituciones formadoras de docente con el fin de crear un desempeño profesional reflejado en las instituciones donde laboran.

Hablar de la Instrucción de formadores es hablar de la falta de capacitación, de las carencias que tienen, de la construcción de su conocimiento incierto y fragmentario, cerrado en sus ideas y creencias, en este sentido la formación de los formadores ha sido relativamente aburrida, desde los primeros años de su vida y de la que de alguna manera marcará el resto de sus días al docente (Alvarado, 2013).

La instrucción en docentes desde la formación inicial, ha sido meramente enciclopedista cargada de contenidos programáticos, descuidando el requerimiento de la sociedad del conocimiento, pidiéndoles primeramente que abandonen el aula por la pandemia del COVID-19, para regresar nuevamente a las aulas, después de las clases virtuales, a las clases híbridas con clases tanto presenciales como virtuales, pidiéndoles adoptar un enfoque dinámico en la aplicación de sus conocimientos; obligado a pensar de manera diferente, es decir que a futuro lo importante no basta con saber, sino aprender a buscar información masiva que frecuente se está gestando en la sociedad del conocimiento (Tobón, 2013).

El modelo crítico de formación como referente teórico de la capacitación en maestros formadores (Fernández, 2005) apunta al Plan de formación continua de docentes 2016, donde se puede apreciar cuatro elementos fundamentales o clave: a) Campo de la formación inicial (dominio de la estructura científico-cultural, pedagógica y contextual); b) ámbito de la formación permanente (dominio del análisis de procesos, resultados y prospectiva); c) proceso permanente de innovación, y d) contexto referencial de los ámbitos ocupacional y profesional cuya sustentividad es preparar para la flexibilidad y la acción innovadora. Se forma al formador para que, en principio, diagnostique la acción del entorno en la que ha de desarrollarse la profesión o cumplirá con las funciones de su puesto de trabajo. La situación física y social varía y el hombre ha de asimilarla y acomodarse para sacar partido personal y social (Tejada, 1999).

Si bien el desarrollo profesional docente es un derecho opcional en la formación y actualización de cada docente, también lo es el acompañamiento de un tutor durante los primeros dos años de su desempeño como docente, con el fin de mejorar la práctica educativa que tuvo

durante su formación en las instituciones formadoras de docentes, aunque es necesario fortalecer el programa de tutorías invitando a docentes con alto desempeño académico, además de fortalecer a los asesores técnico-pedagógicos, el servicio de asistencia técnica a la escuela con el fin de identificar las necesidades pedagógicas y didácticas de las escuelas formadoras de docentes

Este sentido de formación tiene diversas modalidades (presencial, virtual y mixta), aun para aquellos docentes formadores que se resisten a aprender-aprender desde otros espacios, pues creen tener la verdad absoluta del terreno en el cual socialmente han sido considerados; menospreciando los nuevos esquemas que se están fraguando para la adquisición de conocimientos a través de las múltiples formas de acceder al conocimiento, sin descalificar el trabajo presencial (Paredes & Sanabria, 2015).

La evaluación desde la socioformación es un proceso continuo mediante el cual se retroalimenta a una persona oportuna y asertivamente entorno a su desempeño; implementa acciones de mejora concretas entre los diferentes actores del proceso educativo con apoyo del docente; teniendo como base el abordaje de problemas del contexto con base en criterios, evidencias y niveles de desempeño (Solís, 2015).

Son los actores del proceso educativo y los docentes quien le dan vida a la evaluación de los cursos presenciales, pues por una parte se evalúa el desempeño del docente a fin de lograr la identificación de todos aquellos aspectos en los cuales puede mejorar su quehacer educativo como docente formador; considerando en este sentido a la evaluación como elemento de fortalecimiento a las prácticas de enseñanza utilizadas durante su desempeño, teniendo impacto en el proceso de permanencia, de promoción y reconocimiento marcado por la ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) (México. Secretaría de Educación Pública, 2015).

Por otro lado, los cursos presenciales consideran para su evaluación, factibilidad, pertinencia y correspondencia entre la teoría y la práctica instrumentada mediante métodos e instrumentos, guías académicas, guías bibliográficas, guías técnicas propias para el aprendizaje en sus distintas modalidades (presencial, virtual y mixta); intentando mejorar la calidad de las prácticas de enseñanza en los docentes, para incidir en el aprendizaje de los alumnos, mejorando el servicio educativo que se ofrece en las escuelas formadoras de docentes (Nieva & Martínez, 2016).

Contemporáneamente cuando se habla de la formación de formadores se expresan de la falta de capacitación, de las carencias que tienen, de la construcción de su conocimiento incierto y fragmentario, la cual ha sido relativamente aburrida.

Donde el formador de docente sigue siendo cerrado en sus ideas y creencias, sin embargo se destaca que en los

últimos dos años la pandemia ha enseñado a los profesores a sortear nuevos retos, sociales políticos, económicos, ya que los actuales nos han traído como enseñanza una nueva forma de enfrentarlos pero también para crear una mejor vida saludable y sustentable para el futuro de nuestra comunidad.

Se podría profundizar en los factores que afectan las percepciones que tiene este tipo de profesionales de la educación con respecto a su tarea como docente en los diferentes contextos, así mismo identificar en qué y cómo afectan en su desarrollo profesional la ausencia de cursos interesantes o atractivos para su formación (Alanis, 2011) considerando que estas aproximaciones permitirán a las instituciones reflexionar sobre lo que sus formadores necesitan para cumplir con éxito su tarea docente.

A partir del presente análisis documental llevado a cabo se puede concluir que los docentes después de recibir una capacitación continua mediante cursos presenciales con el fin de fortalecer sus prácticas educativas siguen llevando a cabo las mismas prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de sus clases. De esta forma se deduce que los cursos presenciales en los docentes, no refleja de manera inmediata el cambio esperado entre sus estudiantes, pues a pesar de recibir una capacitación acorde a sus necesidades reales, sigue vaciando contenidos programáticos desde su propia experiencia académica.

Por otro lado, los formadores de docentes se resisten a recibir cursos en otros formatos que no sean los presenciales, pues no están acostumbrados a recibir capacitación fuera de este formato, dado el desconocimiento en el uso de las NTIC. Por ello la sugerencia de acuerdo con el punto que antecede; es que los docentes se familiaricen con el formato de aprendizaje híbrido combinando los aprendizajes y la capacitación entre lo presencial con la virtual.

Sería un gran avance que militen con políticas educativas nacionales que consigan regular la formación de los docentes en las instituciones formadoras con personal altamente calificado considerando las necesidades de estos profesionales para que se incorporen desde la formación inicial fraguada en la escuelas normales hasta la formación continua; esto optimizaría el entorno del formador, y a su vez reflejara la calidad de su enseñanza entregada en los programas académicos propuestos por la SEP.

CONCLUSIONES

El presente estudio destaca además como limitante la resistencia que tienen los formadores de docentes para capacitarse, pues tienen la creencia que basta la experiencia personal que tiene para beneficiar el conocimiento entre sus estudiantes; sin embargo aun cuando la sociedad del conocimiento, requiere entre otras cosas individuos con alta capacidad de aprendizaje, y una gran

resolución de problemas complejos, esto también deberá ser el requerimiento institucional y académico cuando se piense en la capacitación a formadores de docentes.

Para nuevos estudios relacionados con la formación de formadores; se destaca la resistencia que tiene los formadores de docentes para recibir la capacitación continua, en consecuencia, los resultados aquí expuestos son sólo aproximaciones a las apreciaciones que estos formadores tienen sobre su labor y que se pueden tomar como referencia para otros estudios en contextos similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, V. R. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula. Aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31(2), 99-113.
- Avalos, B. (2003). La formación docente e inicial en Chile. Ministerio de Educación.
- Cárdenas, S. I., & Herrera, S. R. (2019). Socioformación y Gestión del Talento Humano para el Desarrollo Social Sostenible en la Sociedad del Conocimiento. *Eco-science International Journal*, 1(1), 78-85.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós.
- Fernández, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-15.
- Flores, T. G. (2009). ¿Quiénes forman a los profesores de educación básica en México? (Ponencia). V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Granada, España.
- Fuentealba, R., & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 705-731.
- Martelo, R. J., Jiménez-Pitre, I., & Quintana, A. (2018). Determinación del Perfil Profesional de Estudiantes de Pregrado Aplicando la Técnica de Análisis Comparativo. *Información tecnológica*, 29(2), 29-40.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2015). Aspectos, Etapas y Métodos. Proceso de Evaluación para la Promoción de docentes a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en Educación Media Superior.
- Morales-Ocaña, A., & Higuera-Rodríguez, M. L. (2017). Editorial: Procesos de enseñanza-aprendizaje. Estudios y experiencias. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación del Profesorado*, 21(2), 1-6.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2017). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad Y Sociedad*, 8(4).

- Paredes, J. D., & Sanabria, W. M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158.
- Prieto, E. (2008). El papel del Profesorado en la Actualidad, Su Función Docente y Social. *Foro de Educación*, 6(10). 325-345.
- Rodríguez, J. M. (2015). Cambios educativos asociados a las prácticas de enseñanza del docente, *Revista Magister*, 27(2), 91-96.
- Sanz M, J. (2000). ¿Qué es la sociedad del conocimiento? *Nueva Revista*, (70). <https://www.nuevarevista.net/que-es-la-sociedad-del-conocimiento/>
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 2-27.
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260.
- Tobón, S. & Luna-Nemecio, J (2020). Proposal for a new talent concept based on socioformation, *Educational Philosophy and Theory*, 53(1).
- Tobón, S. (2013). Socioformación. Los retos de la educación en la sociedad del conocimiento. *Multiversidad Management*, 4, 32-37. _
- Tobón, S. (2015). Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento. CIFE.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores*. Estado de la Práctica. Programa de reforma educativa en América latina y el Caribe: San Marino, (25), 1-47.

NORMAS PARA AUTORES

Los autores interesados en publicar en la Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas podrán enviar sus contribuciones a partir de la siguiente dirección electrónica: revista@umet.edu.ec

En nuestra revista solo se aceptarán trabajos no publicados y que no estén comprometidos con otras publicaciones seriadas. El idioma de publicación será el español; se aceptarán artículos en inglés y portugués si uno de los autores procede de un país en el que se habla esa lengua, o si han sido traducidos por un traductor profesional.

Los tipos de contribuciones que aceptará son: Artículos científicos resultados de investigaciones sociales, ensayos especializados con enfoque reflexivo y crítico, reseñas y revisiones bibliográficas.

Las contribuciones podrán escribirse en Microsoft Office Word (".doc" o ".docx"), empleando letra Verdana, 10 puntos, interlineado sencillo. La hoja tendrá las dimensiones 21,59 cm x 27,94 cm (formato carta). Los márgenes superior e inferior serán a 2,5 cm y se dejará 2 cm para el derecho e izquierdo.

Estructura de los manuscritos

Las contribuciones enviadas a la redacción de la revista tendrán la siguiente estructura:

- Extensión entre 12 y 15 páginas.
- Título en español e inglés (15 palabras como máximo).
- Nombre (completo) y apellidos de cada uno de los autores.
- Institución, correo electrónico e identificador ORCID (Los autores que carezcan de este indicador personal deben registrarse en <https://orcid.org/register>)
- Resumen en español y en inglés (no excederá las 200 palabras) y palabras clave (de tres a diez en español e inglés).
- Introducción, en la que se excluya el diseño metodológico de la investigación; Materiales y métodos; Resultados y discusión, para artículos de investigación, el resto de las contribuciones tendrá en vez de estos dos apartados un Desarrollo; Conclusiones, nunca enumeradas; y Referencias bibliográficas. En caso de tener Anexos se incluirán al final del documento.

Otros aspectos formales

- Las páginas se enumerarán en la esquina inferior derecha.
- Las tablas serán enumeradas según su orden de aparición y su título se colocará en la parte superior.
- Las figuras no excederán los 100 Kb, ni tendrán un ancho superior a los 10 cm. Serán entregadas en carpeta aparte en formato de imagen: .jpg o .png. En el texto deberán ser enumeradas, según su orden y su nombre se colocará en la parte inferior.
- Las abreviaturas acompañarán al texto que la definen la primera vez, entre paréntesis y no se conjugarán en plural.
- Las notas se localizarán al pie de página y estarán enumeradas con números arábigos. Tendrán una extensión de hasta 60 palabras.
- Los anexos respaldarán ideas planteadas en el trabajo y serán mencionados en el texto de la manera: ver anexo 1 ó (anexo 1).

Citas y Referencias bibliográficas

Las citas y referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 7^{ma} edición de 2019. La veracidad de las citas y referencias bibliográficas será responsabilidad del autor o autores del artículo. Se deben utilizar como mínimo 10 fuentes y que sean de los últimos cinco años, con excepción de los clásicos de esa área del conocimiento. En el caso de fuentes que sean artículos científicos se deben utilizar, preferentemente, aquellas que provengan de revistas científicas indexadas.

En el texto las citas se señalarán de la forma: Apellido (año, p. Número de página), si la oración incluye el (los) apellido (s) del (de los) autor (es). Si no se incluyen estos datos se utilizará la variante: (Apellido, año, p. Número de página). Se mencionarán al final del artículo solo las citadas en el texto, ordenadas alfabéticamente con sangría francesa.

De manera seguida se explica para cada tipo de fuente la forma en que debe ser referenciada.

Libro

Apellidos, A. A., & Apellidos, B. B. (Año). *Título*. Editorial.

Ejemplo:

Cruz Ramírez, M. (2009). *El método Delphi en las investigaciones educativas*. Academia.

Partes de libro

Apellidos, A. A., & Apellidos, B. B. (Año). *Título del capítulo o la entrada*. En, A. A. Apellidos, *Título del libro*. (pp-pp). Editorial.

Ejemplo:

Picó, F. (2004). Arecibo, sol y sereno. En, F. Feliú Matilla, *200 años de literatura y periodismo: 1803-2003*. (pp. 129-134). Ediciones Huracán.

Artículo de revista

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., & Apellidos, C. C. (Fecha). *Título del artículo*. *Título de la publicación, volumen(número)*, xx-xx.

Ejemplo:

López, L. B. (2006). La búsqueda bibliográfica: componente clave del proceso de investigación. *DIAETA*, 24 (115), 31-37.

Tesis

Apellidos, A. A. (Año). *Título de la tesis*. (Trabajo de diploma o Tesis de maestría o doctorado). Nombre de la institución.

Ejemplo:

Van Hiele, P. M. (1957). *El problema de la comprensión: En conexión con la comprensión de los escolares en el aprendizaje de la geometría*. (Tesis Doctoral). Universidad Real de Utrecht.

Ponencia

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., & Apellidos, C. C. (Año). *Título de la ponencia*. (Tipo de contribución). *Nombre del evento*. Ciudad, país.

Ejemplo:

Rozemblum, C., Unzurrunzaga, C., Pucacco, C., & Banzato, G. (2012). Parámetros de evaluación para la inclusión e indización de revistas científicas en bases de datos locales e internacionales. Análisis sobre su aporte a la calidad de las publicaciones de Humanidades y Ciencias Sociales. (Ponencia) *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Argentina.

Fuentes electrónicas

Apellidos, A. A. (Año). *Título de la fuente*. URL (Sin punto final)

Ejemplo:

Bruguera i Payà, E. (2012). *Proceso de búsqueda y localización de información por Internet*. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/17829/1/UW07_00071_02418.pdf

Autor institucional

Nombre del país. Nombre de la Institución. (Año). *Título de la fuente*. Editorial o abreviaturas de la institución.

Ejemplo:

República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Senplades.

Manuscrito sin publicar

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., & Apellidos, C. C. (Fecha). *Título de la fuente*. (Estado del manuscrito). Institución.

Ejemplo:

León González, J. L., López Bastida, E. J., & Mora Quintana, E. C. (2017). *Impacto y visibilidad de las revistas científicas de la Universidad de Cienfuegos*. (Manuscrito sin publicar). Universidad de Cienfuegos.

Nota:

El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios que considere pertinentes para mejorar la calidad de todos los artículos.

Aviso de derechos de autor/a

La Universidad Metropolitana de Ecuador, publica el contenido de la *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas* bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](#).

© Podrá reproducirse, de forma parcial o total, el contenido de esta publicación, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.

UMET
UNIVERSIDAD
METROPOLITANA

